

ИЗБРАННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СОЧИНЕНИЯ



ПОД РЕДАКЦИЕЙ,
С ВСТУПИТЕЛЬНОЙ СТАТЬЕЙ И ПРИМЕЧАНИЯМИ
ЧЛЕНА-КОРРЕСПОНДЕНТА
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
проф. В. Я. СТРУМИНСКОГО



ГОСУДАРСТВЕННОЕ
УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИЗДАТЕЛЬСТВО
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РСФСР
МОСКВА • 1955

ОТ ИЗДАТЕЛЬСТВА

В настоящем сборнике впервые публикуются отдельным изданием «Избранные педагогические сочинения» хорошо в свое время известного русского писателя 30—40-х годов XIX в. В. Ф. Одоевского. Многие из этих сочинений еще при жизни автора получали высокую оценку великого русского критика, публициста и революционного демократа В. Г. Белинского и нередко служили отправным пунктом для его собственных педагогических высказываний.

Оригинальность и разносторонность литературного творчества и практической деятельности В. Ф. Одоевского давно уже привлекали внимание исследователей его литературного и педагогического наследства. Однако далеко не все еще здесь представляется исчерпывающе ясным. В частности, Одоевский как педагог еще очень мало изучен. Его педагогические сочинения, в свое время напечатанные в изданиях, составляющих сейчас библиографическую редкость, а частью остававшиеся в мало кому известных рукописях и никогда еще не перепечатывавшиеся, конечно, не могли быть надлежащим образом изучаемы. Между тем потребность в изучении их весьма настоятельна уже потому, что программы по истории русской педагогики требуют изложения педагогических идей и деятельности В. Ф. Одоевского, справедливо отводя принадлежащее им по праву место в истории педагогической мысли 30—40-х годов XIX в.

Хотя настоящий сборник включает в себя только небольшую долю педагогических сочинений В. Ф. Одоевского, он все же может явиться пособием, восполняющим недостаток ориентирующей литературы о выдающемся педагогическом деятеле и мыслителе середины XIX в.

Сборнику предпослана вводная статья с анализом педагогических идей В. Ф. Одоевского. В конце сборника даны с соответствующими справками, комментариями и пояснениями примечания, библиография и указатель имен. Сборник иллюстрирован рядом снимков.

В. Ф. ОДОЕВСКИЙ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ

Педагогическая деятельность В. Ф. Одоевского (1804—1869) не была единственным его занятием. Она осуществлялась на фоне его общей биографии, многообразно переплетаясь с многими другими его занятиями, как служебными, так и неслужебными, частными. Однако исчерпывающей биографии В. Ф. Одоевского еще не создано, несмотря на неоднократные попытки в этом направлении (см. в приложении библиографию).

Не ставя биографических задач в настоящей работе, автор считает целесообразным ограничиться кратким ориентирующим перечислением как официальных, служебных занятий Одоевского, так и основных видов его неслужебной работы, в том числе и занятий, относящихся к его педагогической деятельности.

Закончив свое образование в благородном пансионе при Московском университете в 1822 г., Одоевский в том же году поступил на службу в архив министерства юстиции в Москве, который был для него и его товарищей подготовительным практическим учреждением для дальнейшей служебной деятельности.

С 1826 г. Одоевский переходит на службу в Петербург и работает в различных должностях — секретаря общего собрания цензурного комитета, столоначальника департамента духовных дел иностранных исповеданий в министерстве внутренних дел, библиотекаря комитета иностранной цензуры, члена общего собрания хозяйственного департамента, правителя дел главного попечительства детских приютов, помощника директора публичной библиотеки и одновременно заведующего Румянцевским музеем. В 1862 г. Одоевский получает назначение в Москву на должность сенатора по министерству юстиции, где работает до конца жизни.

Государственной службой деятельность Одоевского не исчерпывалась. Круг его интересов был исключительно широким, и он отдавался в порядке частной инициативы разносторонним занятиям — философией, литературой, естествознанием; широко интересовался производством и его технико-химическими процессами; был замечательным и оригинальным работником в области музыкального искусства и стал известен в этой области как незаурядный его теоретик; одновременно Одоевский организовал в Пе-

тербурге и за его пределами ряд филантропических учреждений (приюты для сирот, общество посещения бедных в Петербурге). В то же время Одоевский находил возможность вести с исключительным рвением широкую и разностороннюю педагогическую деятельность, как практическую, так и теоретическую.

Педагогическая деятельность Одоевского в особенности мало изучена, и здесь предстоит уяснить еще многое как относительно произведений, написанных Одоевским, так равным образом и относительно тех учреждений, в которых он вел ту или иную педагогическую работу,—организационную, теоретическую, практическую. Не входя сейчас в эти подробности, можно коротко сказать, что в основном педагогическая работа Одоевского была направлена на три возраста — дошкольный, школьный и широкий круг людей вне школы, которые нуждаются в усвоении элементов научного мышления. Широко стал известен В. Ф. Одоевский в 30—40-х годах XIX в. прежде всего как организатор и теоретик дошкольного воспитания.

С именем Одоевского связывается организация детских приютов в Петербурге и по образцу их в других городах России. Как организатор этих учреждений Одоевский написал целый ряд сочинений, предназначенных для детей дошкольного возраста и для их воспитателей. В первой части настоящего сборника печатается целый ряд этих работ, дающих представление о характере организационной и теоретически-идейной работы Одоевского с дошкольным возрастом. Большую работу вел В. Ф. Одоевский с конца 30-х годов в области школьного воспитания и образования. В особенности должна быть отмечена его работа в должности члена ученого комитета при министерстве государственных имуществ в качестве консультанта по педагогическим вопросам, связанным с организацией начальных и других школ для государственных крестьян. В течение 15 лет, начиная с 40-х годов, министерство государственных имуществ открыло в селениях государственных крестьян 2754 начальные школы, т. е. в среднем открывало по 200 школ ежегодно — размах почти невероятный для царской России, в которой специально ведавшее школами министерство просвещения с 1804 г. едва успело довести к 60-м годам количество своих начальных школ до одной тысячи. Правда, возглавленная П. Д. Киселевым работа министерства государственных имуществ велась бюрократически и успеха не имела, но грандиозный для того времени опыт систематического массового открытия начальных школ и деятельность В. Ф. Одоевского, направленная на рациональную с педагогической точки зрения организацию этих школ, на создание для них необходимых пособий, — заслуживает внимания педагогов-теоретиков и историков. Во второй части настоящего сборника перепечатывается ряд сочинений Одоевского, посвященных вопросам воспитания и обучения в школе. Наконец, Одоевский предпринял большую работу в нешкольного характера по изданию книг

для общеобразовательного чтения взрослых и детей вне школы — крестьян, рабочих, интеллигентов. Среди такого рода работ следует в первую очередь отметить предпринятое Одоевским совместно с А. П. Заблотским издание сборника для крестьян — «Сельское чтение», сборника, талантливо составившегося и вызывавшего одновременно и восторг, и удивление В. Г. Белинского, регулярно рецензировавшего каждую вновь выходящую книжку и даже почти каждое новое ее издание. Образцы этого рода работ Одоевского представлены в третьем разделе настоящего сборника.

Сочувственно и с одобрением воспринятые в свое время В. Г. Белинским педагогические сочинения Одоевского заслуживают внимания и со стороны советского педагога той гуманистической тенденцией, которая их пронизывает и которая роднит этого педагога как с его предшественниками, передовыми педагогами конца XVIII и начала XIX в., так, с другой стороны, и с передовыми педагогами 60-х годов, выступившими с пропагандой гуманистических идей в педагогике в период первого демократического подъема в России, период, когда назревала, но не осуществилась революционная ситуация, ситуация первого массового народного восстания в России, направленного на свержение самодержавия.

Поставив задачей настоящей работы осветить в дальнейшем основное содержание педагогических идей В. Ф. Одоевского, автор считает целесообразным предварительно сосредоточить внимание на более общем вопросе — о научно-теоретических и социально-политических основах, которыми определялась деятельность Одоевского в целом, в том числе и в области педагогической. Поскольку те или иные принципиальные основы определяли собой всю деятельность В. Ф. Одоевского во всех ее направлениях, вопрос об этих основах может быть поставлен и решен в общем виде, и это облегчит трактовку той специальной деятельности, которую развернул Одоевский в области педагогической.

Научно-теоретические и социально-политические основы педагогической деятельности В. Ф. Одоевского

Какая бы сторона деятельности Одоевского ни исследовалась (научная, литературная, музыкальная, филантропическая, педагогическая), — всегда оставался недостаточно ясным вопрос о политическом лице Одоевского, о его научно-теоретических и философских взглядах. Личность В. Ф. Одоевского всегда выглядела, ввиду противоречивых данных о нем, как-то двойственно: не то он идеалист и мистик; не то мыслитель, ставший на путь материалистической естественной науки; не то он монархист-крепостник; не то просветитель-демократ. Эта неясность неизбежно вызывала настороженное к нему отношение с разных сто-

рон и известную неопределенность в оценке оставленного им культурного наследия.

В материалах этого наследия одни исследователи имели возможность подчеркивать и оттенять черты реакционные, находя их основными и решающими, другие, напротив, черты положительные. Некоторые в стремлении к объективности и беспристрастности пытались совместить то и другое в одном лице. Такого рода разнообразие оценок свидетельствует о том, что общепризнанного ключа к определению социально-политических взглядов Одоевского исследователи еще не нашли, еще не выделили с надлежащей объективностью из множества фактов его жизни основного и решающего и чаще всего эмпирически сочетают в его лице все, что находят в его биографии. Так, согласно характеристике автора одной из последних статей об Одоевском, «в мировоззрении писателя сочетались как прогрессивные, критические элементы, сказавшиеся в его просветительских тенденциях, так и реакционно-патриархальные черты, склонность к мистическому, иррациональному «любомудрию»... Мировоззрение и творчество Одоевского чрезвычайно противоречивы» («История русской литературы», т. VI, М.—Л., 1953, стр. 534, 536). Конечно, это правильная констатация эмпирически данных фактов, но не их объяснение. Если понять ее как объяснение, то получается, что личности Одоевского было чуждо одно из основных свойств человеческого рассудка — чувство логического противоречия. Только в результате модернизаторских, антиисторических тенденций исследования можно допускать такие объяснения и такие характеристики деятелей прошлого. То, что противоречиво с нашей, современной точки зрения, не было таковым в прошлом. Историческая ограниченность эпохи не есть еще личная ограниченность выдающихся деятелей этой эпохи. В. И. Ленин решительно осуждал антиисторические тенденции, выражающиеся в осуждении деятелей прошлого за то, что по условиям своей эпохи они не могли чего-либо достигнуть. «Исторические заслуги судятся не по тому, чего *не дали*, исторические деятели сравнительно с современными требованиями, а по тому, что они *дали нового* сравнительно с своими предшественниками» (В. И. Ленин, Соч., т. 2, стр. 166). Совершенно ясно, что Одоевский не мог быть одновременно и прогрессивным, и реакционным деятелем. Нужно сказать о нем что-нибудь одно — да или нет. А для этого нужно найти основное в его жизни и деятельности. Пока это не сделано, хотя бы гипотетически, нет критерия для правильного подхода к любой частной стороне его деятельности.

Одоевский как философ-мыслитель в основном сложился уже за время своего обучения в университетском пансионе, где в лекциях профессоров и в самостоятельных занятиях он ознакомился как с эмпирическим направлением научной мысли конца XVIII в., так и с идеалистическими системами новейшей герман-

ской философии, в особенности с системой Шеллинга, которая увлекла в России 20-х годов немало выдающихся научных сил. Понятно, что, окончив университетский пансион и начав практическую подготовку к службе, Одоевский, не ограничиваясь служебной работой, пытался удовлетворить проснувшиеся в нем философские интересы. Из окружавшей его молодежи он организовал философский кружок — «общество любомудров», регулярно собиравшееся на его квартире, где заслушивались доклады членов общества по вопросам новейшей философии и сопровождались организованными прениями.

Первые десятилетия XIX в. были временем, когда натурфилософия Шеллинга, несмотря на ее метафизический характер, имела большое положительное значение, и за ней пошли лучшие немецкие философы — Гегель и Окен. Философию Шеллинга в этот первый период его деятельности высоко ценили Маркс и Энгельс*), у нас в России Чернышевский. По словам последнего, система Шеллинга „имела огромное влияние на развитие наук, особенно естественных“ („Отечественные записки“, 1854 г., № 12, стр. 107. Журналистика). В свою очередь



В. Ф. Одоевский в юности.

*) Давая высокую оценку исторической роли Шеллинга, Маркс и Энгельс имели в виду Шеллинга раннего периода в отличие от второго периода, когда он развивал так называемую «философию откровения». «...Имя Шеллинга, предшественника Гегеля, всеми нами произносится с глубочайшим благоговением, — писал Энгельс. — Когда он был еще молод.. его светлый ум рождал тогда светлые мысли и некоторые из них сослужили свою службу в борьбе молодого поколения... Он широко раскрыл двери философии и в залах абстрактной мысли повеяло дыханием природы» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. II, стр. 110). Маркс и Энгельс до конца защищали память «этого великого ученого», память «старого Шеллинга, а не Шеллинга откровения» (там же, стр. 341) против нападок и издевательств поверхностных материалистов вроде Е. Дюринга и К. Фогта, отвергавших исторические заслуги немецкого идеализма. На основе достижений последнего они двинулись дальше, к разработке материалистического мировоззрения. Аналогичным образом и русские передовые мыслители первой половины XIX в. (Герцен, Белинский), не остановившись на идеализме, двинулись на его основе дальше в поисках более совершенного мировоззрения. То же было и с Одоевским.

Энгельс в 1885 г. в своем предисловии к второму изданию «Анти-Дюринга» писал: «Гораздо легче с тупоумной посредственностью à la Карл Фогт бранить старую натурфилософию, чем оценить ее историческое значение. В ней много нелепостей и сумасбродства, однако не больше, чем в современных не-философских теориях эмпирических естествоиспытателей; а рядом с этим она содержит и много серьезного и разумного, как это стали признавать со времени распространения теории развития» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 9).

Одоевскому нередко ставили в упрек именно то, что он исходил в своем философском развитии от Шеллинга, забывая, что в развитии Шеллинга было два периода: ранний, прогрессивный и поздний, реакционный, и что Одоевский исходил не от Шеллинга второго периода, когда последний пытался сочетать философию с «Откровением», а от Шеллинга первого периода, когда он, правда, в метафизической форме, проводил мысль о единстве законов природы. Именно эта мысль шла, по словам Чернышевского, навстречу действительной науке. Достаточно указать, писал Чернышевский, «на признанную теперь всеми натуралистами существенную связь электричества, магнетической силы, света, тепла и движущей силы, с другой—на доказанное теперь Либихом и его учениками существенное единство химических законов в органической и неорганической природе, на либиховское объяснение процессов питания и дыхания» (Н. Г. Чернышевский, Соч., т. XVI, стр. 174). В системе Шеллинга Одоевский усвоил не метафизику, не идеализм, а идею единства природы и стремление к реальному изучению ее явлений с этой точки зрения. Еще в Москве Одоевский начал теоретически и практически под руководством проф. Х. И. Лодера изучение анатомии, физиологии, а затем погрузился в изучение физики и техники, химии и условий химического производства и не оставлял этих занятий до конца своей жизни. Это увлечение естественно-научными знаниями говорило о том, что в результате своих юношеских увлечений Шеллингом Одоевский, как и ряд других мыслителей, вышел на материалистический путь изучения реальной действительности.

О ходе своего умственного развития откровенно и обстоятельно рассказал сам Одоевский, когда ему было уже около 60 лет и когда он вторично перешел на службу в Москву, в предисловии к неосуществившемуся второму изданию его сочинений. «Моя юность,—писал он,—протекла в ту эпоху, когда метафизика была такой же общей атмосферой, как ныне политические науки. Мы верили в возможность такой абсолютной теории, посредством которой можно было бы построить (мы говорили — конструировать) все явления природы точно так же, как теперь верят в возможность такой социальной жизни, которая бы вполне удовлетворила всем потребностям человека. Может быть, действительно, и такая теория, и такая форма будут когда-ни-

будь найдены, но *ab posse ad esse consequentia non valet**). — Как бы то ни было, но тогда вся природа, вся жизнь человека казалась нам довольно ясной, и мы немножко свысока поглядывали на физиков, на химиков, на утилитаристов, которые рылись в грубой материи. Из естественных наук лишь одна казалась нам достойной внимания любомудра — анатомия, как наука человека, и в особенности анатомия мозга. Мы принялись за анатомию практически, под руководством знаменитого Лодера, у которого многие из нас были любимыми учениками. Не один *кадавер****) мы искрошили; но анатомия естественно натолкнула нас на физиологию, науку, тогда только что начинавшуюся и которой первый плодовитый зародыш появился, должно признаться, у Шеллинга, впоследствии у Окена и Каруса. Но в физиологии естественно встретились нам на каждом шагу вопросы, необъяснимые без физики и химии. Да и многие места в Шеллинге (особенно в его *Weltseele*) были темны без естественных знаний. Вот таким образом гордые метафизики даже для того, чтобы остаться верными своему знанию, были приведены к необходимости завестись колбами, реципиентами и т. п. снадобьями, нужными для грубой материи» («Русский архив», 1874, № 2, стр. 316—318). По существу дела Одоевский возвратился к тем самым опытным знаниям, одностороннее пристрастие к которым он высмеивал в первые годы увлечения Шеллингом, но возвратился к ним, уже обогащенный диалектической идеей единства всего существующего, и это единство он стремился отыскать теперь путем систематического опытного изучения естественных наук. В то время как натурфилософы пытались «конструировать» единство природы *априори*, для Одоевского оно является тем искомым, которое должно быть найдено и *постериори*. Новейшая, раздробленная на обособленные ветви наука забыла, по словам Одоевского, идею единства природы, ею утрачено понимание того общего, что соединяет природу в одно целое. Одоевский писал поэтому, что только в синтезе наук может быть понята природа, что «одна наука объясняет другую, так помогает одна другой и облегчает так путь человеку, что тот *в сотеро****)) больше узнает, чей взор не заключен в тесные пределы какого-нибудь отдельного предмета, одного оторванного члена природы». Все расширяя свое знакомство с науками о природе, Одоевский в синтезе научных данных искал правильного мировоззрения. Вера в науку делала его страстным пропагандистом просвещения масс, которому он служил всю свою жизнь.

Правда, Одоевского нередко обвиняли в идеализме и мистике. Действительно, юношеское увлечение философией Шеллинга отразилось и на интересе Одоевского к мистической философии и ее литературе, которую одно время он долго изучал. Изучение

*) От вероятности к действительности нельзя делать заключения.

**) Труп.

***)) Старинное выражение — «в сто раз».

Одоевским этого рода литературы не следует трактовать как увлечение мистикой. У Одоевского это было скорее желанием проникнуть в суть мистических переживаний и раскрыть реальную сущность скрывающихся за этими переживаниями явлений. Разумеется, это не так легко сделать, и трудно было бы ожидать, чтобы Одоевский при его постоянной разбросанности и неизбежно связанной с ней поверхностности мог сразу достигнуть общепризнанных результатов. Все же сущность интереса Одоевского к изучению всякого рода таинственных явлений с особенной наглядностью выразилась в том, что в своих литературно-художественных произведениях он делал неоднократные попытки изображать загадочные и, казалось бы, необъяснимые явления природы, а также личной и общественной жизни людей.

Подписывая эти свои беллетристические произведения одними псевдонимами, Одоевский в других произведениях, под другими псевдонимами (а нередко в тех же самых произведениях) вскрывал реальную подкладку этих явлений, оставляя иногда разгадку этих последних на догадливость самого читателя. Эта двухпланность в литературной деятельности Одоевского не была только его личной особенностью и в известной степени была свойственна и другим писателям, например, известному декабристу А. Бестужеву (Марлинскому) и др. У Одоевского она была отражением совершавшегося в нем процесса выработки научного мировоззрения.

В отношении к читателю он преследовал двойную задачу: с одной стороны, озадачить упрощенчески-вульгарное мышление обывателя и показать ему, что действительность гораздо сложнее и загадочнее, чем это иногда кажется; с другой стороны, он хотел показать читателю, что эти, повидимому, чудесные и таинственные явления, выходящие за рамки обыденных представлений о вещах и подчас заставляющие людей создавать в своем воображении другой, таинственный мир, на самом деле не заключают в себе ничего чудесного и объясняются общеизвестными научными законами природы. Сам Одоевский так и объяснял свое увлечение повестями о таинственном.

Отвечая на просьбу одной корреспондентки о присылке ей повести, «да пострашней», Одоевский, не раскрывая псевдонима, под которым публиковал свои таинственные повести (Ириной Модестович Гомозейка), пишет: «К сожалению, повести не по моей части: это дело одного известного вам моего приятеля, который любит пугать честной народ разными небывальщинами... Я хочу объяснить все эти страшные явления, подвести их под общие законы природы, содействовать истреблению суеверных страхов, а он, напротив, старается уверить, что все эти страшные лица—сухая правда и что нам никогда их не объяснить, не прибегая к чудесному. Что будете с ним делать?» Ясно, что это раздвоение Одоевского между двумя трактовками одного и того же явления было только характерным литературно-дидакти-

ческим приемом с его стороны, выражающим стремление заинтересовать читателя, заставить его задуматься, а потом, по мере возможности, помочь ему объяснить эти таинственные явления естественными причинами. Очень характерна в этом отношении сделанная однажды Одоевским запись, по всей вероятности, как возможный материал для очередной фантастической повести. «Даль рассказывает, — писал Одоевский, — что, будучи студентом, он жил в маленькой комнате: в уголке стоял скелет. Ночью поднялась буря; он встал осмотреть окошки; прилег; слышит — ходит маятник (часов у него не было); приближаясь на звук, он дошел до скелета: в нем стучит маятник; ближе — вдруг скелет на него плюнул, так что он должен был обтереться. — Стук маятника были капли воды, которые в ритм с плохого потолка падали на голову скелета; плевков была вода, которая брызнула на Даля» («Русский архив», 1874, № 7, стр. 52. «Из бумаг Одоевского», сообщено Кошелевым). Этот великолепный сюжет для «фантастической» повести в стиле Одоевского, им записанный, но не использованный, — лучше всего мог бы пояснить суть так называемой «мистики» Одоевского.

С несколько бóльшим основанием Одоевского можно было бы упрекнуть в философском идеализме. Воспитавшись в пансионе на «ползучем», лишенном теоретического осмысления эмпиризме XVIII в., Одоевский словно глотнул свежего воздуха, ознакомившись с философией Шеллинга, и стал развивать теорию познания, согласно которой один опыт не имеет значения в деле познания; опыт должен быть оплодотворен теорией, которая предполагает работу разума. Но это обращение к разуму не означает его идеалистической трактовки, так как только в сочетании с эмпирическим восприятием явлений окружающей природы разум может явиться источником познания. Теория и эмпирический опыт не противостоят друг другу в гносеологии Одоевского, а являются единой системой познания.

Энергично выступая против так называемого «ползучего эмпиризма», не вооруженного теорией, Одоевский против своей воли создавал впечатление, что он является сторонником философского идеализма. В своем раннем апологе Одоевский, имея в виду «узкий эмпиризм» XVIII в., саркастически изображает «вялое слабоумие» беспомощных стариков-младенцев, которые «сидели, наморщив брови, и с важностью тщательно складывали песчинку к песчинке: им хотелось таким образом соорудить здание. — У вас нет основания, — сказал один из бессмертных юношей, — у вас нет даже связи, которая могла бы соединить эти песчинки. — Игра эта называлась «опытными знаниями». Еще была игра, называвшаяся «офранцуженными теориями»... Одни пускали мыльные пузыри, другие прозябали в бездействии, но у всех на языке вертелась «опытность». «Нет труда, — заканчивает Одоевский свой аполог, — тягостнее и бесполезнее упражнения в одних опытных знаниях безо всякого высшего на них воззрения».

А между тем именно «французы и их последователи научили нас строить целые системы на началах, взятых от частного, которые по причине своей неполноты влекут за собой противоречие, неясность, сбивчивость» («Мнемозина», ч. 1, стр. 62). Ясно, что гносеология Одоевского ничего идеалистического в себе не заключает, что его задача заключается в том, чтобы внести корректив к вульгарному пониманию опытного метода познания, вооружить опыт теорией, показав, что опыт и теория — две друг друга дополняющие, органические составные части познания.

Увлечение германской идеалистической философией среди передовой русской молодежи начала XIX в. не было данью порочным сторонам идеализма: оно было шагом вперед в научном мышлении, разочаровавшемся в распространенной во второй половине XVIII в. методике ползучего эмпиризма. В идеалистических системах Германии русская передовая молодежь впервые встретила с примером широкой обобщающей деятельности разума и начала применять ее к обсуждению волновавших ее проблем русской жизни. Увлечение это совпало с общей реакцией в Европе и в России на французскую революцию. Но в то время как дворянски-аристократическая реакция в России (в конце второго и начале третьего десятилетия) превратилась в изуверское гонение на науку со стороны правительства и его агентов, реакция передовой русской молодежи выразилась в стремлении восполнить односторонность материалистической и эмпирической философии XVIII в. на путях идеализма, который давал философии те элементы диалектики и действительности, которых не хватало механическому, созерцательному материализму XVIII в. Понятно, что не метафизика и идеализм увлекали Одоевского и его современников, а те новые приемы мышления, которыми так богата была германская идеалистическая философия. Обогащенные ими представители передовой русской молодежи, каждый по-своему, начали освобождаться от чисто идеалистических элементов германской философии. Выше показано, что это освобождение у Одоевского шло по пути усвоения и разработки естественно-научных знаний.

Одним из наиболее постоянных и верных признаков идеализма является религия. Естественно спросить, в какой степени этот признак идеализма может быть констатирован у Одоевского. Одоевский в условиях самодержавного режима должен был проявлять все признаки лояльного отношения к этому устою самодержавия. Однако необходимо признать, что никакого внутреннего пиетета к религии и, в частности, к православию у Одоевского не было. В своей педагогической деятельности Одоевский все время стоял на той точке зрения, что основным содержанием образования начиная уже с дошкольного возраста должно быть знакомство с элементами естествознания.

Школа должна быть светской в том смысле, что она обязана готовить детей не к будущей жизни по замыслам синода, а к

настоящей — на земле. В этом смысле Одоевский разрабатывал программы обучения и неумолимо вел полемику с стремлением синодальных кругов превратить народную школу в школу исключительно церковную. В этом смысле характерна его непрекращавшаяся полемика с церковниками и, в частности, его поистине героическая попытка раскритиковать «Катехизис митрополита Филарета», как книгу антипедагогическую и вредную для народной школы. Если тем не менее Одоевский включал в свои учебные книги элементарные религиозные понятия, то это была та дань времени, которую должен был отдать всякий автор, желавший издать свою книгу для детей.

Тем не менее религиозные понятия и идеи в известной мере сохранялись и в мировоззрении Одоевского. Они сохранялись в его сознании как неизжитый пережиток того старинного мировоззрения, которое согласно учению марксизма закономерно формируется в народных массах в условиях классового общества и исчезает только вместе с устранением этих условий. «Религиозное отражение действительного мира может, — по словам Маркса, — вообще исчезнуть лишь тогда, когда отношения практической повседневной жизни людей будут выражаться в прозрачных и разумных связях их между собой и с природой» («Капитал», Гиз, 1955, стр. 86). Только в наши дни постепенного перехода к коммунизму, когда создана материальная основа новых отношений человека к природе и обществу, можно говорить о возможности реального преодоления религиозных пережитков в обществе, да и то при условии энергичной борьбы с ними. В первой половине XIX в. таких условий еще не было. Поэтому прогрессивные деятели этого времени, сознавая весь вред религиозных верований, служащих в руках церкви и правительства оправданию классового порабощения масс, стремились различать религию как определенный аппарат церкви и правительства, используемый в целях угнетения масс, и религию, как определенное учение, выражающее справедливые моральные и социальные требования народа, хотя бы и в извращенной идеалистической или даже мифологической форме. В. Г. Белинский в известном письме к Гоголю (1847), полемизируя с отождествлением церкви и религии у Гоголя в его переписке с друзьями, разъяснял, что православная церковь «всегда была опорой кнута и угодницей деспотизма», но этой опоре он противопоставлял суть христианского учения, впервые возвестившего людям «учение свободы, равенства и братства», которое «только до тех пор и было спасением, пока не организовалось в церковь и не приняло за основание принципа ортодоксии. Церковь же явилась основанием иерархии, стало быть, поборницей неравенства, льстецом власти, врагом и гонительницей братства между людьми, — чем продолжает быть и до сих пор. Но смысл Христова слова открыт философским движением прошлого века» (В. Г. Белинский, Избранные философские сочинения, т. 2, Огиз, 1948, стр. 515). Разли-

чая религию официальную и религию народную, религию угнетателей и религию угнетенных, Одоевский был единомыслен с Белинским, и для того времени это была позиция прогрессивная. Как и Белинский, Одоевский боролся с церковью, но разделял учение о свободе, равенстве и братстве. О моментах перехода от феодализма к капитализму Энгельс писал, что в такие времена «всякое общественное и политическое движение вынуждено было принимать религиозную форму. Чувства массы вскормлены были исключительно религиозной пищей; потому, чтобы вызвать бурное движение, ее собственные интересы должны были представляться ей в религиозной одежде» (К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. XIV, стр. 675).

О религиозной окраске революционных движений в средние века и в новое время неоднократно писали Маркс и Ленин. Понятно, что и в условиях России первой половины XIX в. тем, кто желал внедрить в сознание масс революционные или научные истины, естественно было прибегать к религиозной аргументации. Декабристы обосновывали перед полками солдат необходимость революции ссылками на заповеди бога. Сочетая свою педагогическую деятельность с религиозно-идеалистическими пережитками, Одоевский подчинялся неустрашимым в то время историческим закономерностям своей эпохи.

Подлинное мировоззрение Одоевского лучше всего выразилось в следующих его соображениях на тему, в чем нуждается Россия. «В России,— писал Одоевский,— все есть, а нужны только три вещи — *наука, наука и наука*; во всех концах нашей великой земли раздадутся всенародно и общедоступно умные речи ученых людей — и русских и иностранных; учредятся библиотеки, физические кабинеты, химические лаборатории, для всех открытые, и в уровень науки в русском ухе отзовется не жимвал бряцающий, а могучее слово русской науки. Тогда появятся в нас и второстепенные деятели, столь необходимые первостепенным; тогда машинистами на фабриках, на железных дорогах, на пароходах будут преимущественно русские люди; русский работник с проясневшей головой придумает многое, вроде, например, автоматического движения золотников, столь важного при паровиках, изобретенного, как известно, простым рабочим. Тогда научившийся мужичок будет заправлять деревенскими локомотивами, да сам еще приспособит их к местному делу».

Читая эти мечты Одоевского о будущем развитии науки и техники в России, нельзя подавить впечатления, что из столетней дали беспросветного прошлого Одоевский как будто предвидел то широкое развитие всенародного участия в производстве, какое развернулось только в наше время.

Таким образом, поворот Одоевского от философии Шеллинга к изучению естественных наук, который так резко сказался у него еще до его переезда в Петербург и который не прекращался до его смерти, не может рассматриваться как знак его при-

вязанности к идеализму. Это несомненный поворот к материализму, который как мировоззрение создается на естественно-научной основе прежде всего. Именно поэтому и педагогическая деятельность Одоевского по существу своему была пропагандой естественно-научных знаний и, следовательно, способствовала выработке материалистического мировоззрения. Разумеется, это не было то мировоззрение, основы которому положил в Европе Маркс. И было бы антиисторическим приемом требовать от Одоевского, чтобы в условиях своего времени и своей обстановки он развил мировоззрение, свойственное другому времени и другой обстановке. Во всяком случае он не коснулся ни в религиозных суевериях, ни в мистике и был сторонником естественно-научного знания, в котором усовершенствовался сам и основы которого стремился передать другим — взрослым и детям. Если все же в сочинениях Одоевского можно встретить остатки религиозной или идеалистической терминологии, то не они характерны для его мировоззрения. Это были пережитки, которые имеют место во все переходные моменты человеческой истории и с определенной закономерностью постепенно отмирают, по мере того как под их покровом созревает новое содержание. Их наличие и кажущееся противоречие основному, материалистическому характеру мировоззрения Одоевского не носит принципиального характера. Аналогичные противоречия И. В. Сталин рассматривал как естественный конфликт формы и содержания, вытекающий из того, что форма закономерно отстает от содержания. «Содержание без формы невозможно, но дело в том, что та или иная форма, ввиду ее отставания от своего содержания, никогда полностью не соответствует этому содержанию, и таким образом, новое содержание «вынуждено» временно облечься в старую форму, что вызывает конфликт между ними» (И. В. Сталин, Соч., т. 1, стр. 317). Идеалистическая форма некоторых высказываний Одоевского временно покрывала уже созревшее под ней материалистическое содержание, и это несоответствие обычно воспринималось и воспринимается как противоречие по существу, что, конечно, неправильно.

Другой не менее существенный момент в мировоззрении Одоевского — те социально-политические основы, из которых он исходил как в своей жизни, так и в своей педагогической работе.

Хотя по своему социальному происхождению В. Ф. Одоевский принадлежал к высшей аристократии*), его социальное положение было более близким к служащему, разночинцу, далеко не обеспечиваемому своим содержанием по службе, на что он неоднократно выражал свои жалобы в дневнике, чувствуя себя,

*) В «Родословной князей Одоевских» В. Ф. Одоевский показан как последний представитель одной из древнейших ветвей дерева Рюриковичей, ведущей происхождение по прямой линии от черниговского князя Михаила Всеволодовича, замученного Батыем 20 сентября 1246 г.

несмотря на долготлетнюю и разностороннюю службу, на грани нищеты.

Дневник Одоевского переполнен жалобами на скудость средств к существованию. 31 марта 1860 г. он записывает: «Нет большего несчастья, чем быть сиятельством в нищете»; 28 июля 1860 г.: «Мне все даются места, где 5 тысяч неприятностей и ни гроша жалованья. А между тем в кошельке зело пусто»; 14 декабря 1860 г.: «Приходил ко мне литератор Аполлон Григорьев, но в такой бедности, что жалко смотреть. На беду у меня до 1-го числа было 30 рублей; я отдал ему половину, а уж как обернусь в эти две недели,—не знаю»; 12 марта 1861 г.: «Работа прибавилась у меня и бедность тоже! Как свести концы с концами? Продам мои сочинения, за что дадут»; 19 декабря 1865 г.: «сводил домашние расчеты... При возрастающей дороговизне нам почти нельзя сводить концы с концами, сколько бы мы ни подрезали себя в издержках. На людей, содержание дома и отопление, не считая ничего более, по счету жены нужно 280 руб., а я могу дать только 200» и т. д.

За формированием социально-политических взглядов и идей Одоевского, так же как и за формированием его научно-теоретических идей, целесообразнее всего проследить по его литературной деятельности, которая, как известно, началась изданием альманаха «Мнемозина» в 1824 г. По характеристике Герцена, альманах этот, так же как и журнал «Полярная звезда», отражал идейные воззрения декабристов*). Одоевский редактировал его совместно с известным декабристом В. Кюхельбекером, причем в числе сотрудников альманаха были лица, сочувственно относившиеся к декабризму, в том числе А. С. Грибоедов, А. С. Пушкин и др. Эта характеристика издания Одоевского как передового журнала, находившегося в сфере воздействия декабристской идеологии, подтверждена в последнее время московской и ленинградской кафедрами по истории русской журналистики**). Нельзя думать, чтобы, редактируя журнал совме-

*) А. И. Герцен, Русский заговор 1825 г. Собр. соч. и писем, т. XII, 1925, ред. М. Лемке, стр. 102.

***) В статье Н. Л. Степанова «Критика и журналистика декабристского движения» (сб. «Очерки по истории русской журналистики и критики, XVIII в. и 1-й пол. XIX в.» Ленингр. гос. ун-т им. А. Жданова, Филологич. институт, т. I, Л., 1950) говорится, что «в сфере воздействия декабристской идеологии находился альманах «Мнемозина», издававшийся В. К. Кюхельбекером и В. Ф. Одоевским. Альманах имел большое значение для развития русской литературы и общественной мысли, оставил заметный след в последующей журналистике 20—30-х годов» (стр. 229). Точно так же в «Сборнике материалов к изучению истории русской журналистики», изд. под ред. доктора ист. наук Б. П. Козьмина и одобренном каф. журналистики Высшей партийной школы при ЦК ВКП(б) (вып. 1-й, М., 1952), во вводящей статье говорится, что «близким к «Полярной звезде» по своему направлению был другой альманах декабристов — «Мнемозина», издававшийся Кюхельбе-

стно с деятелями декабризма, Одоевский стоял в стороне от этого движения и не был в курсе его идеологии. Два редактора «Мнемозины» разделили между собой труд таким образом, что Кюхельбекер развивал проблему народности русской литературы, Одоевский же взял на себя задачу разработки философско-теоретических основ мировоззрения и в соответствии с этим боролся с вульгарным эмпиризмом XVIII в. и требовал дополнения его теорией, защита которой вовсе не означала, как выше показано, защиты идеализма. Оба редактора выступали в журнале как писатели с большим темпераментом и как провозвестники новых начал в философии и литературе, обрушивались на представителей современной им общественной косности и консерватизма. Со стороны реакционной печати журнал подвергался ожесточенной травле, и на «любомудров» поступали в соответствующие учреждения доносы с характеристикой их мировоззрения, как «явного карбонаризма». Издатели едва успевали отвечать на журнальную брань, раздававшуюся по их адресу. Грибоедов считал эту перебранку бесполезной и, вынужденный отправиться к месту службы на Кавказ, писал Одоевскому из Киева (10 июня 1825 г.): «Хотя ты за меня подвизаешься, а мне за тебя досадно. Охота же так ревностно препираться!.. Между тем, тебе отвечать будут и самого вынудят на брань отвечать бранью. Борьба ребяческая, школьная! Какое торжество для тех, которые желают, чтобы отечество наше оставалось в вечном младенчестве!» («Русский архив», 1864, № 7—8, стр. 812). Возможно, что совет Грибоедова был принят к сведению, и во второй половине 1825 г. Одоевский перестал выпускать альманах.

Естественно спросить, каких же политических взглядов держался Одоевский как издатель журнала, отражавшего идейные воззрения декабристов, как он ориентировался в тех расхождениях, которые намечались по коренным вопросам декабристской идеологии? Известно, что одно из основных расхождений среди декабристов сводилось к вопросу о том, как должен быть осуществлен политический переворот — только ли силами дворянских революционеров, или с привлечением к делу революции масс народа, которые должны быть предварительно подготовлены к этому делу и просвещены? Представители одного направления считали возможным при условии соответствующей четкой организации немедленное свержение самодержавия силами дворянских революционеров и последующую реорганизацию русской жизни на основах демократизма. Представители более умеренного движения сомневались в возмож-

кером и Одоевским. «Мнемозина» — яркий орган русского просветительства, утверждавший национальные традиции русской художественной литературы и публицистики» (стр. 12) и далее: «Мнемозина» так же, как «Полярная звезда», отражала идейные воззрения декабристов. Подбор литературных произведений для альманаха был подчинен одной цели — воспитанию в человеке гражданских чувств» (стр. 122).

ности изменить государственный строй немногочисленными силами заговорщиков. В ходу было изречение, приписывавшееся А. С. Грибоедову: «Сотня прапорщиков не может изменить государственный строй». С этой, второй точки зрения предполагалась необходимость легальной организации для длительной подготовительной работы с массами в условиях самодержавного режима с целью подготовки их к грядущей смене государственного строя.

Это разногласие направлений отразилось и в смене декабристских организаций. Первая организация—«Союз спасения» (1815) — была радикальной, революционной. Опасность открытого существования такой организации заставила в 1817 г. упразднить «Союз спасения» и создать новую организацию «Союз благоденствия». Устав этой организации, известный под именем «Зеленой книги», приглашал членов Союза к легальной и мирной просветительской и организаторской работе в рамках существующего государственного строя. Намечалось для членов Союза четыре отрасли деятельности: человеколюбие (филантропия), просвещение, правосудие, общественное хозяйство. Легальная работа во всех этих областях должна была содействовать более или менее быстрому культурному преобразованию общества. Пелена полной благонамеренности облекает собой каждую фразу в уставе Союза, приглашающую членов Союза к полезной деятельности, и в то же время за каждой фразой можно подразумевать конечную цель Союза — добиться смены государственного строя. Пестель утверждал, что «Зеленая книга» только пустой отвод глаз от настоящей цели декабристов на случай, если правительство станет подозревать Союз в революционных замыслах. На самом деле действительная цель Союза, по мысли Пестеля, революционная. Исследователи декабристского движения на основании показаний декабристов считали, что, кроме «Зеленой книги», представлявшей собой только первую и доступную для всех часть декабристского устава, существовала и вторая — революционная. Найти эту вторую часть не удалось, была ли она написана — неизвестно, и если была, то возможно, что она была очень тщательно скрыта или уничтожена. При значительном количестве членов Союза внутри него накопились несогласия, в результате которых часть членов, собравшаяся в Москве в 1821 г. на съезд, провозгласила из соображений предосторожности закрытие «Союза благоденствия». Этот акт, с одной стороны, значительно облегчил тех декабристов, которые уже начинали тяготиться своим членством, а с другой стороны, и тех, которые открытой работе Союза предпочитали организацию тайных обществ, к формированию которых вскоре и перешли декабристы, организовав «Северное» и «Южное» общества. Масса затронутых декабристским движением деятелей осталась, однако, недовольной упразднением «Союза благоденствия» и, оставшись на уровне тех задач, которые были выра-

жены в «Зеленой книге», развертывала свою работу в легальных литературных организациях, известных под именем «Зеленой лампы», «Вольного общества любителей российской словесности», или стремилась развернуть легальную работу по тем четырем отраслям деятельности, которые широко были намечены в уставе «Союза благоденствия».

Хотя «Союз благоденствия» и оказался закрытым, его устав («Зеленая книга») выразил собой среднее, наиболее распространенное среди декабристов течение, признававшее невозможность произвести без участия масс немедленный переворот, но видевшее благодарную задачу в организации легальной филантропической, просветительной и других видов культурной работы. Одоевский, близко знакомый с декабристом Кюхельбекером, имевший брата-декабриста А. И. Одоевского, соприкасавшийся с целым рядом членов «Союза благоденствия», настоящим гнездом которых был университетский благородный пансион, конечно, не мог не знать об основных разногласиях внутри декабристской организации.

В своем исследовании «Москва и декабристы» (сб. «Декабристы и их время», т. 2, М., 1932) Н. Чулков показал, что целый ряд декабристов, членов «Союза благоденствия», получил первоначальное образование в благородном университетском пансионе (Кривцов, Перовский, Тургенев Н. и др.). Среди так называемых «архивных юношей» (это было прозвище воспитанников благородного пансиона, проходивших свою подготовку к юридической службе вместе с Одоевским в архиве министерства юстиции) было несколько членов «Союза благоденствия», в том числе Волков. В одну из четырех управ Союза в Москве входил Раич, соприкасавшийся с Одоевским на почве увлечения Шеллингом. В пансионе с 1823 г. преподавал историю литературы В. Кюхельбекер, видный декабрист, совместно с которым Одоевский с 1824 г. начал издание альманаха «Мнемозина», являвшегося органом декабристского направления. Комиссия по расследованию декабристского движения обратила внимание и на Московский благородный пансион, причем пришла к убеждению, что «между воспитанниками Московского университета, а наипаче принадлежащего к оному благородного пансиона господствует неприличный образ мысли», вследствие чего начальник главного штаба Дибич предлагал С. Г. Строгонову обследовать систему преподавания наук и нравственного образования в этих учебных заведениях. Под подозрение попал и архив коллегии иностранных дел. Недаром Одоевский тотчас же после декабрьского восстания ликвидировал возглавлявшееся им «Общество любомудрия» и уничтожил документы этого общества.

Можно считать бесспорным, что Одоевский соприкасался в Москве с декабристами и в первую очередь с членами «Союза благоденствия». О разногласиях в среде декабристов он не мог

не знать, но окружение, создавшееся вокруг него в Московском благородном пансионе, а затем в архиве коллегии иностранных дел, было таково, что он гораздо легче мог войти в круг идей «Союза благоденствия» и, возможно, не нашел достаточно побуждений, чтобы изменить им и пойти вслед за своим братом А. И. Одоевским и В. К. Кюхельбекером, которые явились непосредственными участниками декабрьского восстания. Возможно, что, как и Грибоедов, он не признавал своевременной задачу немедленного восстания. Но, конечно, это не значит, что он расходился с общим движением по существу. И Кюхельбекер, и А. И. Одоевский, и А. С. Грибоедов настойчиво предлагали Одоевскому расстаться с Москвой и не увлекаться изданием альманаха: «Твое ли дело, — писал Одоевскому его брат, — служить предметом удивления Полевому и подобным филинам? Что за радость щеголять молодыми, незрелыми, неулегшимися еще познаниями перед совершенными невеждами?» (Сакулин, т. I, ч. 1, стр. 305). После восстания, хотя Одоевский и не принимал в нем участия, друзья, сосланные в Сибирь, продолжали считать Одоевского своим представителем. В 1845 г. Кюхельбекер писал Одоевскому из Сибири: «Тебе и Грибоедов, и Пушкин, и я завещали все наше лучшее. Ты перед потомством представитель нашего времени», т. е. времени декабристов.

Естественно спросить, как же именно представлял Одоевский перед потомством эпоху декабристов? После разгрома декабрьского восстания Одоевский в легальных и полуполюгальных формах самодержавного режима продолжает филантропическую, просветительную и другие виды культурной работы, которые были в подробностях предписаны в уставе «Союза благоденствия». Ликвидация декабрьского восстания и установление жесткого николаевского режима в стране дали дополнительные аргументы в пользу того, что для пробуждения масс необходима еще большая подготовительная работа культурного характера. В легально допустимых, хотя и не всегда правительством одобряемых формах Одоевский организует прежде всего ряд филантропических мероприятий, которые постепенно развиваются и приобретают значительные размеры. Так организуются детские приюты, которые из Петербурга распространяются по всей России; так организуется «Общество посещения бедных», которое имеет несколько сот активно работающих членов, ежегодно расходует десятки тысяч рублей, организует ряд учреждений, пока, наконец, встревоженное правительство не решается подчинить деятельность общества своему надзору и в конце концов ликвидировать его. Одновременно с филантропией Одоевский работает и в области просвещения, организуя приюты для детей, школы для подростков, создавая для этих учреждений новые, рациональные программы и одновременно популяризуя среди взрослых — крестьян, рабочих и интеллигентов — научные знания в области естествознания, техники и производства. Ни одна из областей культурной рабо-

ты, намеченных в «Зеленой книге» Союза, не была оставлена Одоевским в пренебрежении, и просвещение было только одной из этих областей.

Работа В. Ф. Одоевского в русле декабристской идеологии до настоящего времени не выдвигалась в качестве гипотезы, объясняющей его широкую общественную и педагогическую деятельность. Это объясняется тем, что революционное восстание декабристов как конечный этап прогрессивного движения дворянства первой четверти XIX в. в известной степени затушевало другие оттенки и направления этого движения.

Катастрофическое поражение восстания и его исход заслонили собой все остальные оттенки дворянского прогрессивного движения, в котором наряду с проблемой восстания обсуждалась и проблема предварительной подготовки народа, его просвещения. Деятельный участник «Союза благоденствия» и организатор ланкастерских школ, их вдохновенный сторонник генерал М. Ф. Орлов был видным представителем преимущественно умеренного направления в декабрьском движении, настаивавшего на предварительном просвещении и подготовке народа. Закрывание «Союза благоденствия» в 1821 г. не могло приостановить самого движения, широко распространенного и разветвленного в целой сети легальных организаций. Только гипотеза о принадлежности В. Ф. Одоевского к организации, работавшей по уставу «Зеленой книги», может объяснить его смелую и многостороннюю педагогическую деятельность, продолжавшуюся до конца его жизни. Гипотеза эта находит себе поддержку в недавнем общем признании, что издававшийся Одоевским альманах «Мнемозина» был выражением декабристского идеологического движения. Правда, это признание делается с значительным умолчанием относительно Одоевского и с гораздо большим ударением на Кюхельбекере, что понятно: Кюхельбекер прямой участник восстания, Одоевский же не только не участвовал в восстании, но даже не подвергался допросу.

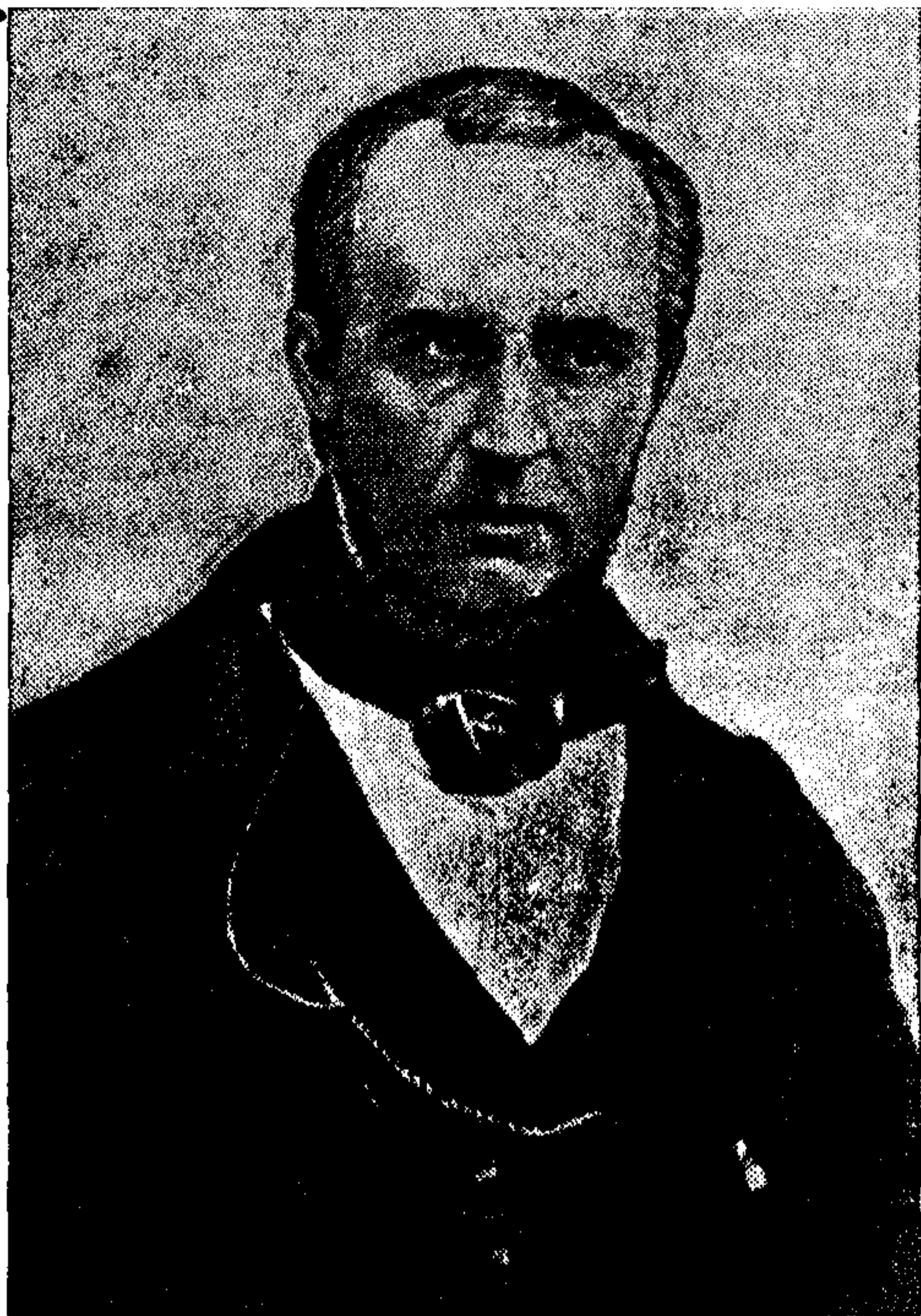
Совершенно естественно, что предложенная гипотеза требует проверки ее другими данными.

Прежде всего возникает вопрос об отношении Одоевского к монархии, так как первый же упрек, который может быть направлен по его адресу, это упрек в принципиальном признании и защите монархии. Примирение Одоевского с фактом существования в России монархического правления может быть объяснено только при условии принятия предложенной выше гипотезы. Из самого существа основных положений «Союза благоденствия» вытекало, что отношение членов этого Союза к монархии должно было быть лояльным. Принципиальный вопрос о монархе и самодержавии не выдвигался на первый план декабристами, идейно объединявшимися около устава «Зеленой книги». Смысл их отношений к монархии был тот, что создававшаяся политическая обстановка допускает возможность продуктивной работы только

при лояльном отношении к монархии, фактически при существующих условиях неустранимой. Но конечная цель сторонников Союза заключалась не в поддержке самодержавия самого по себе, а во всестороннем развитии народа, которое создаст условия для перестройки социально-политической жизни страны, и если не совершенно уничтожит самодержавие, то во всяком случае сведет его роль к ничтожно малой величине, так как его фактическая роль объясняется только беспросветной темнотой масс, непониманием действительных отношений природы и общественной жизни. В 30-х годах Одоевский разрабатывал незаконченную и при его жизни не опубликованную утопию под заглавием «4338-й год», в которой он стремился изобразить судьбу русского народа по истечении двух с половиной тысячелетий. В утопии показывается как неузнаваемо под влиянием просвещения и техники изменилась жизнь земного шара: русский народ занял первое место во главе всего культурного мира, завязал ближайшие отношения с китайским народом, от «дейчеров» (немцев) осталось только смутное воспоминание. В столице русского государства (Петербурге) продолжает, правда, царствовать монарх, но занимается чем-то вроде сочинения стихов и никакой действительной роли в жизни государства не играет, так как жизнь эта строится на основе ставшего достоянием всей страны просвещения. Своей утопией Одоевский, видимо, хотел иллюстрировать несколько раз высказывавшуюся им отвлеченную мысль о том, каким могущественным станет народ после того, как он овладеет просвещением и техникой.

Господствующей социально-политической категорией в мировоззрении Одоевского было, таким образом, не самодержавие, не монархия, а народ. Целью его деятельности было служение не монархии, а народу: монархия представляла собой ту неустранимую историческую форму, в пределах которой в середине XIX в. только и возможно было организовать в интересах народа просветительные, филантропические и другие меры, намеченные в уставе «Зеленой книги».

Конечно, вопрос о форме правления не мог не возникать перед Одоевским и в его теоретической форме. Вопрос этот с значительной степенью остроты и новизны ставился еще первыми декабристами. Современный исследователь декабристской литературы В. Базанов в своей книге «Очерки декабристской литературы» пишет, что «дискуссия о разных формах правления, начатая в годы Отечественной войны и заграничных походов, была продолжена в годы деятельности первых декабристских тайных обществ. Декабристы проявили большое специальное внимание к историческим судьбам других народов и формам государственного правления... Пестеля не удовлетворяли западноевропейские буржуазные парламенты, и в одинаковой мере его не удовлетворяли конституционно-монархические проекты умеренных членов «Союза благоденствия»... Что касается Англии и Франции, то их «консти-



В. Ф. Одоевский в 30-х гг.,
в период написания „Русских ночей“.

туции суть одни только покрывала, никак не воспрещающие министерству Англии и королю во Франции делать все, что они пожелают»*. Характерно, что вопрос о форме будущего правления ставится не абстрактно, не вообще, а конкретно, в свете тех результатов, которые даны новыми формами правления на Западе. Отношение к этим формам правления определенно критическое, причем решающее значение в их оценке имеет вопрос, что выиграет народ при той или иной форме правления. Возвращаясь к дискуссии, начатой еще в первой четверти XIX в., Одоевский в своем произведении «Русские ночи», которое было написано им в разные сроки в течение 30-х годов и в котором он стремился показать те противоречия, которые волновали русскую молодежь этих лет, говорит устами одного из представителей этой молодежи — Фауста, в личности которого он желал показать прежде всего самого себя: «В представительных государствах, не говоря

*) В. Б а з а н о в, Очерки декабристской литературы, М., 1953, стр. 102—103.

о других, только и речи, что о воле народа, о всеобщем желании; но все знают, что это желание только нескольких спекулянтов; говорят «общее благо», и все знают, что дело идет о выгоде нескольких купцов или, если угодно, акционерских и других компаний... Где-то говорят о необходимости поддержать хлебную промышленность, но все знают, что дело идет лишь о пользе нескольких монополистов, вокруг которых соседи умирают от голода». Разочарование в конкретных формах парламентаризма на Западе заставляло задумываться о том, насколько целесообразным будет поспешное перенимание их для удовлетворения потребностей русской жизни. Разумеется, такая критика западноевропейских политических форм не означала еще защиты самодержавия и монархии, хотя, конечно, она могла благосклонно восприниматься сверху, как льющая воду на мельницу самодержавия.

В уяснении действительных отношений Одоевского к самодержавию немаловажным является тот факт, что он не примыкал к тем формам идеологии, которые в середине XIX в. созданы были среди реакционной дворянской интеллигенции, в целях обоснования монархизма. 30—40-е годы XIX в. в России были временем, когда в новых условиях, наступивших после ликвидации восстания дворянских революционеров, начали складываться новые формы идеологии. Типичным выражением идеологических направлений масс дворянства в это время были славянофильство и западничество. Одоевский не примкнул ни к тому, ни к другому. Если славянофилы, исходя из высокой оценки архаических пережитков в народном быту, стремились к тому, чтобы увековечить эти пережитки и вернуть народ назад, к эпохе до Петра I, то Одоевский высоко оценивал именно деятельность Петра и никогда не говорил о православии как национальной особенности русского народа: на всем протяжении своей жизни он высмеивал русское православие с его суевериями и в противовес церковникам стремился насаждать в школе и среди народа светское образование и науку. Отрицая славянофильскую доктрину, Одоевский не соглашался и с западниками, стремившимися отдать народ на выучку Европе. Достаточно присмотреться к впервые в русской литературе («Русские ночи» Одоевского) столь ярко нарисованным критическим очеркам западноевропейской и американской цивилизации, в частности к характеристике буржуазных экономистов А. Смита и Мальтуса, или к разоблачению эксплуатации детей на европейских фабриках, чтобы убедиться в том, что Одоевский стоял на точке зрения критического пересмотра тех итогов западноевропейской культуры, которые так высоко оценены были западниками. В цикле диалогов под заглавием «Русские ночи», представляющем замечательное явление в русской литературе 30—40-х годов, Одоевский впервые пытался обсудить вопросы, волновавшие русскую интеллигенцию, не с точки зрения западной или славянофильской, а с точ-

ки зрения русского народа и его реальных интересов. И в то время как западники и славянофилы подходили к русской истории как истории государства, Одоевский один из первых приглашал изучать не только историю государства, но в первую очередь историю народа, чтобы понять его потребности и найти им рациональное удовлетворение в соответствии с законами его жизни. В «Психологических заметках» Одоевский изумлялся «чуждой понятливости» русского народа и считал, что русский гений вступил уже на путь самобытного творчества и что ему недостает только науки и просвещения. Одоевский восторженно отмечал, что люди с непредубежденным взором находят у нас и самобытную народную поэзию, и народную архитектуру, и народную живопись, и народную музыку. Будучи высокообразованным музыкальным теоретиком, сам Одоевский изучал народное песенное творчество и стремился уловить его законы, чтобы дать теорию русской музыки и сделать ее предметом общего образования. Одоевский верил, что с проникновением просвещения в народную среду русский народ столь же самобытно проявит себя и в области науки и техники, чему величайшим примером может служить гений великого русского ученого М. В. Ломоносова.

Подняв в противовес западникам и славянофилам вопрос о народности и ее истинных интересах, Одоевский тем самым включил в свое социально-политическое кредо и идею о необходимости освобождения крестьян от крепостной зависимости. В конце 60-х годов, когда крепостники-дворяне, разоблачаемые Одоевским в олигархических замыслах, обвинили его в измене дворянскому сословию, Одоевский публично оправдывался только тем, что борьба с крепостничеством была его жизненным делом с дней его юности, и этому делу он не намерен изменять в старости. «Мои убеждения, — писал Одоевский, — не со вчерашнего дня; с ранних лет я выражал их всеми доступными для меня способами: пером, насколько то дозволялось тогда в печати, а равно и в правительственных сношениях; изустной речью не только в частных беседах, но и в официальных комитетах; везде и всегда я утверждал необходимость уничтожения крепостничества и указывал на губительное влияние олигархии в России; более 30-ти лет моей публичной жизни доставили мне лишь новые аргументы в подкрепление моих убеждений. Учившись смолоду логике и постарев, я не считаю нужным изменять моих убеждений в угоду какой бы то ни было партии». Понятно, что реформу 19 февраля 1861 г. Одоевский приветствовал как огромный переворот в жизни России, как конец феодализма и «разных видов феодального безобразия», как начало новой жизни русского народа. В своей напечатанной в 1867 г. большой статье «Недовольно», которая явилась своего рода лебединой песней в литературном творчестве Одоевского, он писал: «Говорить ли, что с 19 февраля 1861 г. Россия пережила, по крайней мере два

века! Кто этого не чувствует? Все силы ее подвинулись: напряжены все мышцы ее мощного организма; новая, свежая кровь струится в его жилах; стройно дышит он вольным дыханием жизни». В основном это была правильная оценка того пути, на который вступила Россия вместе с падением крепостного права, хотя Одоевский видел только положительную сторону этого процесса и не мог усмотреть тех отрицательных сторон, которые влекли за собой конкретные формы «освобождения», полученного русским народом. В этом сказалась историческая ограниченность эпохи Одоевского. О ней писал В. И. Ленин, говоря о просветителях-демократах 40—60-х годов, что они «не видели (отчасти не могли еще видеть) противоречий в том строе, который вырастал из крепостного». Это было потому, что «новые общественно-экономические отношения и их противоречия тогда были еще в зародышевом состоянии» (В. И. Ленин, Соч., т. 2, стр. 473).

Историческая ограниченность эпохи Одоевского естественно обусловила собой то, что как научно-теоретические, так и социально-политические его идеи, несмотря на то, что он в основном стоял на правильном пути, не давали ему еще исчерпывающей ориентировки в решении тех проблем, перед которыми он стоял. Одоевский мучительно сознавал, например, что общественная наука, насколько он мог ознакомиться с ней, не дает ему еще достаточно данных для того, чтобы уверенно разобраться в исключительно сложных явлениях современной ему социальной жизни в Европе и России. «Наши общественные науки, — писал Одоевский в 1867 г., — не только далеко отстали от естественных, но, сказать по правде, находятся еще в младенческом состоянии».

Восприняв реформы 60-х годов как прогрессивный шаг, который делает Россия, Одоевский далеко не все мог понять из того, что происходило в его время в России. Свой переезд в Москву в начале 60-х годов он объяснял, между прочим, желанием объективно, вне чиновничьей петербургской атмосферы, взглянуть на то, что происходит в России, и составить себе правильное об этом представление. В дневнике Одоевского 24 ноября 1861 г. записано объяснение, какое он дал одному лицу, упрекнувшему его, что он покидает Петербург: «Я покидаю Петербург не без сожаления; но я чувствую на себе влияние петербургской атмосферы и, как все петербуржцы, я утрачиваю понимание России. Мне надобно почерпнуть силы на родной почве... Вы знаете, что Россия движется всегда скачками. Я не могу объяснить себе, куда она скачет сейчас; из Петербурга этого не видно» («Литературное наследство», 1935, № 22—24, стр. 142—143). С такой же искренностью стремился Одоевский понять и европейские социальные движения. Подвергнув справедливой критике многое, что имело место в Европе (мальтузианство, капиталистическую филантропию, эксплуатацию детского

труда на фабриках и пр.), Одоевский остановился с недоумением перед социальным движением в Европе в целом, предчувствуя готовящееся здесь грандиозное и непонятное потрясение, какой-то новый этап в жизни человечества. «Недовольно все человечество, — делает в своих бумагах заметку Одоевский в начале 60-х годов. — Это болезненное состояние походит на тот момент, когда птица роняет перья, змея сменяет кожу, гусеница хочет разорвать свою куколку. Общее тайное слово, выговариваемое человечеством, — «приспело время мое». Нельзя не предчувствовать какой-то важной реформы в общественном устройстве всего мира; в чем она будет состоять, неизвестно. Стремление ускорить этот момент выражается в разных формах: пробуждением так называемых национальностей, общим вооружением и пр. Дух ходит повсюду, под всей Европой, под Китаем, под Америкой. Луи-Наполеон и Крымская война, Итальянская война, Польша и пр. суть взрывы этого подземного духа. В России открыт для него клапан — освобождение крестьян; американцы селятся открыть подобный, но сколько крови уже ими пролито!» («Русский архив», 1874, № 7, стр. 47).

Совершенно ясно, что теоретически в условиях 20—60-х годов Одоевский еще не имел твердых данных для того, чтобы исчерпывающе правильно осмыслить социально-политическую жизнь Европы и России. Но едва ли кто-либо другой в те годы в России мог это сделать. Правильную революционную теорию, как писал В. И. Ленин, передовые русские люди мучительно искали на протяжении десятилетий. В. Г. Белинский, современник Одоевского, является лучшим примером того, что переживали русские люди в поисках этой правильной теории.

Если подвести итог характеристике основ мировоззрения Одоевского с учетом ряда данных, до последнего времени не учитывавшихся в угоду антиисторическим оценкам его взглядов и идей, то необходимо признать, что Одоевский, будучи по своему социальному положению, несмотря на княжеское звание, *разночинцем*, принадлежал к *декабристскому* в широком смысле слова движению дворян и разделял основные положения устава декабристской организации «Союз благоденствия», в соответствии с чем считал, что ближайшая задача прогрессивных деятелей заключается в *просвещении* народа, обогащении его техническими научными знаниями, которые разовьют народ и сделают его способным устроить свою жизнь в согласии с ее действительными потребностями. В свою очередь научно-теоретическое мировоззрение Одоевского развертывалось на основе усвоения положительной стороны шеллинговской философии первого периода и выражалось в изучении и синтезировании *естественно-научных* знаний и их технических приложений в области человеческой практики. Не примкнув в условиях своего времени к точке зрения сторонников революции, Одоевский, несомненно, пошел дальше многих своих современников в том отношении, что, не разделяя

типичных дворянских идеологий 30—40-х годов, поставил проблему народности и демократии как критерий правильности социально-политического направления русской жизни. На этом основании следует признать, что Одоевского согласно известной характеристике Ленина (см. Соч. В. И. Ленина, т. 2, стр. 473) нужно отнести к числу тех просветителей-демократов 40—60-х годов, для которых проблема народа и его освобождения от крепостного права для дальнейшего свободного развития в условиях буржуазной демократии была основной и решающей.

Педагогические идеи В. Ф. Одоевского

Годы жизни и деятельности В. Ф. Одоевского были в истории России переходной эпохой. Феодальный строй России к началу XIX в. определенно начал дряхлеть и разлагаться, и изо всех его пор уже выступали наружу свежие ростки нового, капиталистического строя и новых социально-политических отношений. Охваченный атмосферой новых идей, отвечавших потребностям нарождавшейся эпохи, Одоевский однако же должен был осуществлять эти идеи в связывавших его реальных условиях старого, сословно-феодального мира, когда общественный базис этого мира был еще достаточно крепок. Создавалась, таким образом, противоречивая обстановка, в которой демократические идеи рождающегося будущего сталкивались с феодально-сословными отношениями настоящего, научно-теоретические мировоззренческие идеи — с традициями идеалистического и религиозно-церковного мышления. В этой противоречивой обстановке, когда революционное восстание декабристов было только что раздавлено деспотизмом русского самодержавия, Одоевский был все же одним из немногих идеологов и защитников нового строя и новой культуры.

Не примкнув к революционному замыслу декабристов о немедленном политическом перевороте, он стремился реализовать другие их идеи в «гнилой, — по его признанию, — атмосфере» самодержавного режима, обрекая их на бессилие и искажения, с одной стороны, но, с другой стороны, не изменяя им в самых тяжелых и трудных условиях своего времени. В своей педагогической работе, в частности, Одоевский проводил демократические идеи, вкладывая прогрессивный смысл в чрезвычайно широкое и до противоположности различно трактуемое понятие «народности». Равным образом с большим искусством и умением он проводил в своей педагогической работе идею общего и всестороннего, на естественно-научной базе осуществляемого образования подрастающих поколений.

В условиях тяжелого, сдавившего все стороны русской жизни николаевского деспотизма, педагогические идеи Одоевского были все же проникнуты гуманно-демократическими и научными тен-

денциями, которые он с большой настойчивостью продвигал в трудных условиях эпохи, справедливо названной им «свинцовой». Этими чертами определяется положение Одоевского в условиях русской жизни 30—40-х годов XIX в. как выразителя педагогических идей новой, буджуазно-демократической России.

Проблема педагогической науки у Одоевского. Развернув широкую и разностороннюю педагогическую деятельность, литературные отражения которой восторженно приветствовал уже В. Г. Белинский, В. Ф. Одоевский был не только организатором практической работы в области воспитания, но одновременно и мыслителем, заинтересованным ростом педагогической науки в ее основах. Будучи в курсе современных ему педагогических идей как в России, так и на Западе и стремясь оригинально и самобытно разрешить специальные задачи русского воспитания, Одоевский в конечном итоге видел перед собой далекую цель создания педагогической науки, которая бы помогла массам педагогов уверенно и четко решать повседневные задачи их ответственной работы.

На протяжении всей своей деятельности Одоевский внимательно следил за теми изменениями, которые вносились в область педагогической теории и практики в Европе и в России. Одоевский дважды был командирован за границу в качестве представителя от России для присутствия на юбилейных торжествах, что позволило ему завязать широкие связи и быть в курсе того, что по интересовавшим его вопросам делалось за границей. В самой России, в должности библиотекаря иностранной литературы в министерстве внутренних дел, а затем в должности помощника директора публичной библиотеки он имел возможность следить за всем, что интересовало его в той или другой области. В области педагогики Одоевский хорошо знал практическую деятельность Песталоцци и его педагогические труды, хотя более сочувственно воспринимал труды его современника, ученика и друга — о. Жирара, а также те работы, которые издавались последователями последнего в Италии (Ламбускини и его педагогический журнал). Еще в пансионе Одоевский штудировал философские работы французского мыслителя, философа и педагога — Дежерандо, весьма популярного во Франции первой половины XIX в. и издавшего довольно большой педагогический труд о начальной школе, переведенный на русский язык в первых десятилетиях XIX в.*). Одоевский был прекрасно знаком с педагогической деятельностью своего современника, выдающегося русского педагога, инспектора классов Гатчинского института Е. О. Гугеля. Несомненно, он был знаком и с его трудами, так как ре-

*) Дежерандо, Нормальный курс для первоначальных наставников, или руководство к физическому, нравственному и умственному воспитанию в первоначальных школах, СПб, 1838.

комендовал их для приходских школ министерства государственных имуществ и не мог не знать его замечательного «Педагогического журнала». Одоевский лично посещал Гатчинский институт, беседовал с Гугелем и присутствовал на его занятиях. Где только представлялась возможность, Одоевский посещал школы и дошкольные учреждения как в России, так и за границей, и это давало ему широкую практическую осведомленность. Независимо от этого он систематически знакомился с педагогической литературой, изучал учебники по всем предметам, школьные программы, педагогические журналы. Будучи привлечен в состав особого комитета для изучения и регулирования деятельности Мариинского института, Одоевский начал с того, что изучил журналы педагогического совета за 10 лет, познакомился со всеми деталями педагогической жизни этого учреждения и только после этого решился высказаться о новом направлении в жизни института. Но на этом не успокоился: «Мы с Петерсоном (зав. учебной частью) зорко следим за педагогической литературой», — сообщал он в своем письме великой княгине Елене Павловне.

В начале педагогического движения, поднятого в России после Крымской войны, на склоне 60 лет, находясь в состоянии значительного переутомления, Одоевский продолжает все же неутомимо следить за педагогической литературой, перечитывает новые педагогические журналы и настойчиво рекомендует их министерству государственных имуществ для распространения среди учителей. 18 ноября 1858 г. он пишет: «Пересмотрев с большим вниманием издаваемый нашим знаменитым педагогом Гурьевым педагогический журнал*) за весь 1857 г., а равно вышедшие книжки 1858 г., я пришел к убеждению в том, что в высшей степени было бы полезно распространить чтение сего журнала во всех училищах, подведомых министерству, по крайней мере между учителями. На сем основании имею честь предложить Комитету о приобретении сего журнала за 1857, 1858 гг. и о подписке на 1859 г. для училищных заведений, подведомственных министерству». Вероятно, около этого же времени Одоевским занесена для памяти следующая запись в его журнал: «Читать учителям «Педагогический журнал» и «Журнал воспитания». Без сего умственного оживления ревность учителя скоро омертвевает, а педагогика есть дело жизни во всех смыслах». Естественно, что Одоевский явился одним из немногих выдающихся представителей русской педагогики своего времени.

Широкая осведомленность Одоевского в вопросах воспитания не дает, однако, оснований утверждать, что он не был оригиналь-

*) Одоевский, очевидно, имеет в виду журнал «Педагогический вестник», издававшийся профессором педагогического института Н. А. Вышнеградским совместно с бывшим инспектором классов Гатчинского института П. С. Гурьевым.

ным русским педагогом и проповедовал чужие, заимствованные у европейских или даже у русских педагогов теории и методы воспитания и не дал ничего своего, оригинального. Напротив, именно для Одоевского характерно то, что во всем, что он говорил в любой области, он был оригинальным и самобытным и предъявлял такое требование ко всем, в первую же очередь к тем, кто хотел навязать русскому народу чужие нравы, обычаи, вкусы или, наоборот, задержать его на уже отживших, старинных домостроевских обычаях. Русская педагогика, согласно разъяснению Одоевского, должна стоять на уровне лучших достижений в области воспитания, но она не должна быть только подражанием чужим достижениям: она должна быть оригинальной русской педагогией, т. е. исходить из потребностей русской народной жизни и в специальной педагогической области удовлетворять этим назревшим, очередным потребностям. «Педагогика, как медицина, — одна и та же в своих высших основаниях, но на практике должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна метода не может быть переведена или целиком перенесена из одной страны в другую: всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли». Убежденный в том, что развитие русской педагогики, как и всей культуры, может идти правильно только в связи с общечеловеческими достижениями в области воспитания и на высоте европейской педагогической мысли, Одоевский в то же время не сомневался в том, что настоящая русская педагогика будет оригинальной, народной педагогией. Поднимаясь на тот уровень, которого уже достигла европейская педагогическая практика и наука, русская педагогика должна все же сказать и скажет свое слово. Это свое, русское слово в области педагогики и стремился найти Одоевский во второй четверти XIX в., в период наиболее напряженной его педагогической деятельности (30—40-е годы), развернутой одновременно с литературно-критической работой В. Г. Белинского, направленной на все отрасли русской жизни и культуры, поскольку они находили свое отражение в литературе.

Вот почему, когда в Ученом комитете министерства государственных имуществ обсуждался вопрос о создании популярного учебника по естествознанию для народа, причем предполагалась возможность перевода на русский язык какой-либо классической книги с иностранных языков, Одоевский предупреждал от механического подражания чужим образцам. «Ни один из существующих на английском, немецком, французском и итальянском языках учебников не может быть переведен для сей цели, ибо русская книга должна возникать из русского быта и начинаться с понятий, известных русским людям, коих круг понятий отличен от понятий других европейских народов. Предстоит задача издать для наших учеников-поселян такие книги, какие Песталоцци издал для Германии, Лерднер для Англии, Ламбрускини для Италии, Араго (в *Astronomie populaire*) для Франции». В связи с

этим по предложению Одоевского был разработан проект конкурса на составление русскими учеными учебника по естествознанию для народа. Проект был составлен самим Одоевским, причем в нем подробно и обстоятельно были перечислены все условия, которым должен удовлетворять проектируемый учебник. Между прочим он разъяснял, что, хотя авторы учебника и могут иметь образцом метода простонародного изложения научных предметов приемы, употребленные в общеизвестных популярных произведениях Эйлера, Араго, Лерднера, но они не должны никоим образом упускать из виду, что «никакая популярная книга не может быть переводима (исходный пункт, последовательность понятий, образ их изложения, обороты речи, выбор примеров — все должно соответствовать особенностям, степени просвещения, развитию понятий и обычаям того народа, для которого книга назначается); что этот учебник пишется для русского крестьянина, а не горожанина и, следовательно, все объяснения и примеры надлежит почерпать из русского сельского быта, пользуясь теми фактами, кои известны каждому крестьянскому мальчику из его ежедневной жизни, из опытов же избирать преимущественно такие, которые могут быть доступны крестьянину, для чего «Химия» Виолетта может служить весьма хорошим руководством». Так практически пытался Одоевский осуществить требование оригинальности и самобытности в русской педагогике.

Стремясь практически и теоретически поднять педагогическую работу на уровень тогдашнего состояния педагогической науки, Одоевский отдавал себе отчет в том, что этот уровень на самом деле еще очень невысок и что настоящая педагогическая наука еще впереди. «Педагогика находится еще в состоянии младенчества. Детей учат, как знахарки лечат больных по лечебникам. Всякий судит по тому, что ему случилось видеть, но в этом деле каждый из нас видел и немного, и неполно. Педагогике недостает еще той массы неопровержимых положительных наблюдений, при посредстве которых может образоваться предвидение науки, — это конечная цель ее».

Широкое развитие науки в других областях приводило Одоевского к уверенности, что близок момент, когда, наконец, и область воспитания станет предметом научной разработки. Педагогическая наука одна сделает шаги педагога-практика уверенными. И с своей стороны, Одоевский всеми мерами стремился содействовать росту этой науки. «Педагогика, — писал он, — не достигла еще степени развития других, точных наук, хотя мы уже видим зарю того дня, когда педагог будет в состоянии с достоинством сказать: такая-то мера неизбежно приведет к такому-то результату. Но это только заря, и педагогика представляет пока лишь поле битвы, на котором борются лучшие умы как нашего, так и прошедших веков». Что педагогика является полем битвы, это удачно отмечено Одоевским, хотя и не совсем вяжется с его официальной общественно-политической установкой на мирное

развитие без столкновений и борьбы. Возможно, что принятая трактовка примиренческих настроений Одоевского значительно преувеличена. Практически Одоевский во всяком случае воспринимал современную ему социальную жизнь как объект, требующий серьезной и настойчивой переделки, которую он стремился осуществить, не отступая от раз поставленной задачи. С этой практической точки зрения, мобилизовавшей его на педагогическую борьбу, он и подошел к характеристике воспитания как основной категории педагогики.

Воспитание как основная категория педагогики. Утверждая, что педагогика есть «поле борьбы», Одоевский только обобщал свой практический опыт в области педагогики, опыт, который действительно выразился в борьбе. За что же боролся Одоевский и как он осмысливал эту борьбу в своих педагогических работах? Суть дела представлялась ему таким образом, что борьба идет между устаревшим, механическим пониманием воспитания и новым, которое можно было бы назвать органическим, естественным. Несомненно, что Одоевский исходил из отрицания той насильственной, принудительной практики воспитания, которая утвердилась в правительственной школе как следствие всей политики самодержавия.

Неуклонно разлагавшийся строй феодализма с характерными для него принудительными формами организации всей жизни и сменявший его новый, буржуазный строй, требовавший отмены принудительных форм и предоставления свободы и инициативы во всех областях жизни, распространяясь и на область воспитания, нуждались в выработке новых воспитательных норм, рассчитанных на самостоятельность, активность и понимание воспитанника. Таким образом с формированием новых общественных отношений должны были сложиться и новые понятия о воспитании, отвечавшие этим отношениям.

Именно это новое понятие о воспитании, чуждое феодальной педагогике, и пропагандировал Одоевский, за него боролся. Оно сводилось к тому, что если воспитание и есть воздействие воспитателя на психику ребенка, то это не механическое, насильственное воздействие, а воздействие продуманное, проникнутое уважением к личности ребенка, согласованное с процессом его естественного развития. Оно должно органически тесно связаться с этим процессом и, не нарушая его (не «ломая» и не «сокрушая» ребенка), направить его в желаемую сторону примерно так же, как садовник исправляет некоторые неровности в развитии дерева. В этом огромное отличие нового понимания воспитания от устаревшего, средневекового. Вся трудность искусства воспитания в новом его понимании заключалась именно в том, что педагогу нужно было не подавлять естественный процесс развития ребенка, но умело направлять его в желаемую сторону и притом так, чтобы ребенок и не замечал, что он подвергается процессу воспитания, чтобы он все время чувствовал, что его са-

мостоятельность, его инициатива остаются неприкосновенными*). Для педагога старой формации проблема искусства воспитания не существовала, поэтому на дело воспитания, как не требующее особых умений, направлялись все, кому почему-либо не были доступны другие профессии. Педагог новой формации должен не просто извне воздействовать на ребенка, так или иначе принуждая его, он должен присмотреться к тому, как ребенок развивался до сих пор, в естественных условиях своего существования, куда направлено это развитие, какими стимулами оно вызывается, и, зная это, согласовать с ним свои воздействия. Это не значит, конечно, что педагог послушно пойдет за ребенком, как всегда говорили и часто еще доньше говорят намеренно вульгаризирующие новую систему воспитания вольные или невольные сторонники традиций старой системы. Напротив, педагог все время будет вести свою линию, но в то же время он не нарушит процесса естественного развития ребенка, не сломает его и не поставит грубо на место воли ребенка свою волю, на место собственных пусть слабых и неверных знаний и наблюдений ребенка,—свои точно сформулированные, но ребенку недоступные положения.

Нетрудно видеть, что в условиях русской жизни 30—40-х годов XIX в. Одоевский поставил ту проблему, которая выдвигалась в педагогике на протяжении всего нового времени в связи с разложением в разных странах феодальной общественной формации и рождением новой, капиталистической, — это проблема соотношения в педагогическом процессе понятий воспитания и развития. Если средневековое феодальное воспитание подавляло естественное развитие ребенка, то новое время ставило проблему не подавления его воспитанием, а, напротив, согласования воспитания с развитием. Постановку этой проблемы легко усмотреть у целого ряда педагогов нового времени — у Рабле, Коменского, Локка, Руссо, Песталоцци и др. Своеобразие их си-

*) Прогрессивное и огромное освободительное значение идеи свободного воспитания исторически, под влиянием разного рода злоупотреблений, связавшихся с этой идеей, оказалось затушеванным. Проблема свободного воспитания, первоначально вытекавшая из непосредственной реакции против феодальной системы принудительного воспитания и обращавшаяся к педагогу с требованием изучать законы природы ребенка и подчиняться этим законам в своей деятельности так же, как мы подчиняем себе внешнюю природу, не нарушая ее законов, — эта проблема перестала уже чувствоваться так ясно, как она созревала на переломе от средних веков к новому времени, и уже не вызывает такого энтузиазма. Сейчас в постановке этой проблемы довольно часто усматривают не столько прогрессивную идею, помогающую правильно подойти к ребенку и успешно организовать его воспитание, сколько анархическое требование предоставить ребенка самому себе, вне разумно организованных воздействий воспитания. Сейчас многие педагоги относятся уже подозрительно и к выдающимся историческим деятелям педагогики, провозглашавшим в свое время прогрессивную теорию свободного воспитания, стремясь усмотреть в их теоретических построениях элементы анархической дезорганизации воспитательной работы. Но это, конечно, не научно-исторический подход.

стем обуславливается именно тем, что в них по-разному подчеркивается соотношение воспитательной деятельности педагога и самостоятельного, активного участия в этой деятельности ребенка: если у одних естественное развитие ребенка под влиянием протеста против принудительной средневековой системы воспитания, сдавливавшей природные силы ребенка, превращалось в теорию так называемого «свободного воспитания», легко вырождавшуюся в оправдание анархии и стихийного воспитания, то у других систематическое воздействие педагога на ребенка носило на себе печать такой законченности и определенности, что легко могло превратиться в прежнюю муштровку личности и ее подавление системой воспитания.

Ставя в России 30—40-х годов тот же общеевропейский вопрос, который выдвигался перед всеми нациями, переходившими из стадии феодальной общественной формации в новую стадию, капиталистическую, — вопрос о соотношении воспитания и развития, В. Ф. Одоевский защищал вместе с В. Г. Белинским идею естественного развития не как нечто самодовлеющее, а только как корректив к тем опытам воспитания, которые стремятся организовать его одними только внешними воздействиями, не затрагивая и не учитывая самой личности ребенка, ее природенных стремлений, не связывая органически внешних воздействий воспитания с внутренними стремлениями и предрасположениями личности ребенка. Одоевский настойчиво подчеркивает *искусство* воспитательной работы, которое заключается в умении пробудить активность ребенка и направить ее на те новые стимулы, которые, будучи восприняты, тем самым окажут свое воспитательное воздействие, не нарушая естественного хода развития. Воспитание не может осуществиться одними только внешними воздействиями на ребенка, если они не будут органически примыкать к природенным или ставшим привычными стремлениям ребенка; оно не может осуществиться нормально и в том случае, если ребенок предоставлен своим природенным стремлениям и развивается стихийно, сам собой, вне всякого общения с воспитателем. Однако органическое и естественное сочетание нарочитых педагогических воздействий с наличными потребностями и стремлениями ребенка может быть осуществлено только педагогическим искусством, в котором объективные задачи воспитания сочетаются с субъективными потребностями внутреннего развития ребенка.

Пытаясь дать теоретическое выражение этому соотношению между воспитанием и развитием в педагогическом искусстве, Одоевский в одной из черновых своих заметок, видимо, нашел искомую формулу. Он писал: «ни человек, ни особенно природа не начинают ничего со всех сторон, но всегда с ячейки, с яйца. Дерево не начинается с коры, но с семени, которое развивается постепенно. Думали, что в желуде целый дуб: это мечта; семена всех зерен почти одинаковы по составу; дуб развивается не из

желудя, но из земли, воздуха, света, влажности и т. п. Отнимите все это, и желудь не вырастет. Медленной выработкой присоединяются к частицам желудя другие, посторонние частицы». В этой заметке Одоевский как будто противопоставляет односторонней теории врожденности организму его качеств другую теорию — развития организма под влиянием воздействий извне на тот зачаточный организм (семя), из которого постепенно возникает организм взрослый. Как будто он хочет внести поправку к тому, неоднократно развивавшемуся в противовес старой педагогике положению, что воспитание должно базироваться на прирожденных стремлениях ребенка, и дает понять, что самые эти стремления появляются при наличии определенных внешних воздействий. По существу же это значит, что воспитание есть органическое развитие, в процессе которого в неразрывном единстве сочетаются прирожденные потребности и стремления организма, с одной стороны, и идущие навстречу этим потребностям, и в свою очередь определенным образом изменяющие их педагогические воздействия, с другой стороны. Таким образом, две противоположные и одинаково односторонние теории воспитания — одна, рассматривавшая воспитание как развитие в соответствии с прирожденными особенностями организма, и другая, рассматривавшая воспитание как определенное педагогическое воздействие на чистую доску, каковой мыслилась психика, — эти односторонние теории представляются у Одоевского взятыми в единстве и неразрывности. Только в этом органическом единстве его составных частей воспитание освобождается от своих исторических односторонностей — от подавления детской свободы и органичности развития, с одной стороны, от нарочитого лишения ребенка воспитательного педагогического воздействия, с другой стороны.

Нетрудно заметить, что вопрос об основной категории педагогики — воспитании — Одоевский разрешает в согласии с своим великим современником В. Г. Белинским, который в 1841 г. посвятил большую статью теоретическим вопросам воспитания как раз в связи с детскими сказками Одоевского и, ставя в этой статье вопрос о важности воспитания и его сущности, решал его в том же духе, что и Одоевский, т. е., с одной стороны, признавал наличие врожденных стремлений и потребностей, в соответствии с которыми идет развитие человека и которых поэтому не должен игнорировать ни один воспитатель, с другой же стороны, отмечал огромную значимость воспитания, а равно и тех границ, в пределах которых оно может иметь силу. Напоминая ставшее обычным в педагогике начала XIX в. представление о том, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, Белинский возражает против этого общепринятого положения: «нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности», и далее поясняет, в чем по большей части заключается ошибка воспитания: «забывают о природе, даю-

щей ребенку склонности и способности». «Назначение человека—развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собой». «Роль воспитания заключается в том, чтобы быть помощником природе—не больше»: оно «должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности». Таким образом, Белинский возражает против искусственных претензий старого воспитания, против убеждения, что воспитание может все, что на душе ребенка можно написать что угодно воспитателю. В противовес этому Белинский утверждает, что нужно учесть природные склонности ребенка и с ними соразмерить воспитательные воздействия: нужно сочетать субъективный и объективный момент в воспитании. Достоинства работ Одоевского, написанных для детей, Белинский видит в том, что, удовлетворяя этому требованию, он в первую очередь умеет «заманить воображение, раздражить детское любопытство, возбудить внимание»; только так подготовленная детская психика доступна воздействию воспитателя.

Единство во взглядах Одоевского и Белинского на сущность воспитания диктовалось им, очевидно, теми новыми задачами времени, которые вытекали из условий наступившего буржуазного развития России и требовали в первую очередь внимания к интересам пробуждающейся личности, потребностям ее развития и творчества. И если феодальная педагогика, делавшая установку на подавление личности, не требовала ни особого искусства, ни разнообразия приемов и была исключительно трафаретной и шаблонной, то новая педагогика, ориентированная на быстрое развитие наук и на исключительное разнообразие человеческих личностей, которые должны быть подведены каждая своим путем к богатствам человеческой культуры, конечно, не должна быть однообразной и трафаретной и требует большой гибкости и приспособляемости к тем сложным задачам, которые ставит перед ней нарождающийся новый общественный строй. «Педагогика, как и всякая другая наука, не может оставаться неподвижной,— писал Одоевский, — она живет лишь прогрессивной деятельностью и должна обновлять свою жизнь каждый год, каждый день, и лишь сею постепенной, но непрерывной деятельностью удовлетворяется святая жажда души, напоминающая нам еже часно о высоком достоинстве человека».

О направлении воспитания. Вскрыв психологическую сущность процесса воспитания как существенного дополнения к стихийному процессу естественного развития, во власти которого все еще остается огромное большинство детского населения, Одоевский, естественно, должен был вместе с этим поставить и вопрос о том направлении, какое нужно дать воспитанию. Ни один педагог не может уклониться от решения этого вопроса и так или иначе, сознательно или бессознательно, решает его.

Понятно, что Одоевский мог решать этот вопрос только в свете тех социально-политических основ его мировоззрения,

которые выше охарактеризованы термином «народность». Одоевский не соглашался в трактовке этого чрезвычайно широкого термина ни с славянофилами, ни с западниками, не понимал его и в смысле уваровской формулы, т. е. как преданность православию и самодержавию. Принцип народности расшифровывался Одоевским в буквальном смысле этого слова, т. е. демократически (демос — народ): критерием правильности всех сторон государственной жизни, в том числе и воспитания, являются действительные, реальные интересы и потребности народа. Основную же потребность народа Одоевский понимал как потребность во всестороннем развитии, которое может быть дано ему современной наукой и техникой: с их помощью русский народ, обладающий способностями в такой степени, как никакой другой народ, преобразует свою жизнь и станет первым народом в мире.

Было бы неправильным видеть здесь тенденцию к ограничению образования народа одними профессиональными знаниями. Такую тенденцию Одоевский считал неправильной, не отвечающей действительным потребностям народа, антидемократической. Вместе с Белинским Одоевский настаивал на общем образовании, как основном условии правильного воспитания. «Не ищите преждевременно сделать вашего ученика ботаником, зоологом, приучите его прежде всего быть *человеком*, — писал Одоевский, — разные знания, сообщаемые ребенку, суть лишь средства для сей цели; специальность принадлежит последующим возрастам». Стремясь к достижению этой цели уже в своих книгах для детей и предупреждая возможные возражения против первой изданной им в 1833 г. «Детской книжки», Одоевский в предисловии писал: «Конечно, дети всегда дети, но дети готовятся быть *людьми*». Об этой цели и этом направлении воспитания должен, по мнению Одоевского, помнить педагог на всем протяжении своей работы. Не решив так или иначе вопроса о цели, педагог не может быть воспитателем.

В условиях своего времени Одоевский, естественно, должен был столкнуться при решении этого вопроса с проблемой усвоения европейской культуры: для первой половины XIX в. это была одна из самых острых проблем ввиду культурной отсталости России. Однако решить эту проблему в смысле простого перенимания чужой культуры значило бы односторонне и неправильно ставить вопрос о направлении воспитания подрастающих поколений. Одоевский уже с первых лет своей деятельности с большой тревогой присматривался к тому направлению, какое приняло воспитание в условиях западноевропейской культуры. Выше уже отмечалось, что Одоевский подверг острой критике содержание европейской культуры, подменившей принцип народности другими, весьма далекими от него задачами. «Говорят о воле народа, а все знают, что этого желают несколько спекулянтов», — писал Одоевский. Теоретические принципы, вы-

двинутые видными буржуазными мыслителями (Смит, Мальтус, Бентам и др.) и положенные в основу общественной жизни, являются, по мнению Одоевского, выражением грубого, вульгарного материализма и рассчитаны на прикрытие интересов небольшой кучки хищников. «Мысли Мальтуса основаны на грубом материализме в стране, погрязшей в нравственной бухгалтерии». Бентамовский принцип пользы, будучи понят эгоистически, как принцип личной или групповой пользы, ведет к разрушению общества. Нельзя допускать, чтобы такими принципами определялось направление воспитания.

В рассказе «Город без имени», вошедшем в состав «Русских ночей», Одоевский попытался изобразить результаты доведенного до своего логического конца принципа личной пользы, положенного в основу капиталистического общества.

Он показал, как постепенно разрушается основанное на этом принципе государство, как улетучиваются из сознания его членов элементарные нравственные понятия и как в таких условиях растут и воспитываются подрастающие поколения. «Юный бентамист с ранних лет из древних преданий, из рассказов матери научался одной науке: избегать законов божеских и человеческих и смотреть на них лишь как на одно из средств извлекать себе какую-нибудь выгоду. Нечему было оживить борьбу человека; нечему было утешить его в скорби. Божественный, одушевляющий язык поэзии был недоступен бентамисту. Великие явления природы не погружали его в ту беспечную думу, которая отторгает человека от земной скорби.

Мать не умела завести песни над колыбелью ребенка. Естественная поэтическая стихия была издавна умерщвлена корыстными расчетами пользы. Смерть этой стихии заразила все другие стихии человеческой природы; все отвлеченные общие мысли, связывающие людей между собою, показались бредом; книги, знания, законы нравственности — бесполезной роскошью. От прежних славных времен осталось только одно слово — *польза*; но и то получило смысл неопределенный: его всякий толковал по своему». Понятно, что Одоевский не мог положить в основу воспитания те принципы, которые определяли собой направление жизни европейского буржуазного общества, проницательно им угаданное, несмотря на блестящую показную его сторону. «Сохрани нас бог, — писал Одоевский, — направить внимание на одно материальное направление наук, как бы полезно оно ни было. Одно материальное направление может растлить человека. Погружение в вещественные выгоды влечет за собой забвение других, так называемых бесполезных порывов души».

С первых лет жизни воспитание детей должно быть, по мысли Одоевского, направлено на привитие им гуманных, альтруистических черт психики. Нужно приучать детей — уважать другого человека, не делать другому того, чего не желаешь себе,

и т. д. Конечно, эти гуманные принципы совпадают по форме с принципами христианской морали, и во многих случаях в своих произведениях для детей Одоевский не мог отрешиться от использования той религиозной аргументации, с помощью которой веками прививались людям начала гуманистической морали. Практически Одоевский прекрасно понимал, что самые невинные положения этой морали в устах официальных представителей христианства служат порабощению масс, но это не умаляло в его глазах ценности гуманных положений морали самих по себе. За всем тем Одоевский считал, что в той мере, как будет подвигаться вперед умственное развитие ребенка и будет формироваться на основе научных знаний его мировоззрение, обоснование гуманистической морали будет найдено в этом мировоззрении. Вот почему Одоевский с такой решительностью настаивал на необходимости умственного развития детей с первых лет и так настойчиво в борьбе с политикой синода стремился последовательно провести светское образование в приходских училищах министерства государственных имуществ. В связи с этим перед Одоевским, естественно, выдвигался на первый план вопрос о постановке обучения как решающего момента в воспитании подрастающих поколений.

Воспитание в процессе обучения. Бесспорно то, что как бы ни было совершенным воспитание по своему направлению, оно может быть завершено только на путях обучения, путях развития и обогащения детского мышления. Но ясно, что не всякое обучение будет воспитывать. Для того чтобы обучение воспитывало, необходимо, чтобы оно удовлетворяло определенным условиям: а) чтобы оно отвечало потребностям времени. б) чтобы способствовало выработке цельного мировоззрения. Именно этим задачам стремился удовлетворить Одоевский в своей теории обучения.

Неотложная потребность времени, когда феодальная система сменялась капиталистической, заключалась в том, чтобы на место прежней, средневековой системы знаний, частью религиозной, частью классической, поставить знания реальные, которые необходимы массам, поднимающимся для самостоятельного свободного труда — земледельческого и промышленного. С первых дней своей педагогической деятельности Одоевский явился энергичным защитником реальной программы обучения во всех школах, начиная с дошкольных учреждений. Даже разрабатывая положение о детском ночлеге, Одоевский наметил программу обучения, в состав которой входили данные естественных наук. При этом Одоевскому, естественно, приходилось сталкиваться, с одной стороны, с средневековыми, схоластическими программами, строившими обучение в средней школе на изучении древних классических языков, и с другой стороны, с религиозной системой обучения, распространявшей свое влияние на все школы, начиная с низшей. Под заголовком «Что для России нужнее —

«средневековая схоластика или положительные науки?» Одоевский, очевидно, уже в 60-х годах начал писать статью, направляя ее против Каткова, выступившего в защиту классической системы обучения, построенной на изучении греческого и латинского языков и их литературы. «Для простых смертных, — писал Одоевский, — классические науки суть просто науки, которые преподаются в классах, как, например, математика, физика, химия, языки, история, грамматика и пр. На языке «Московских ведомостей» под классическими науками должно разуметь преимущественно греческий и латинский языки». Уже в этом абзаце вскрыта вся нелепость идеи классического образования в той трактовке, которая ограничивает его пределами двух древних языков. С среднеклассической школой Одоевский практически мало соприкасался, и его деятельность велась преимущественно в области образования начального. Стремясь ввести в приходских школах министерства государственных имуществ программу светского образования, приуроченного к будущей деятельности учащихся, Одоевский встретил систематическое противодействие со стороны духовного ведомства, как это выше показано. Таким образом, уже с 30—40-х годов Одоевский в согласии с выдающимися представителями умственной жизни своего времени (Белинским и Герценом) теоретически и практически защищал то положение, что только обучение реальным знаниям, удовлетворяющим потребности времени, может иметь воспитывающее значение.

Защищая реальное содержание образования во всей системе школ, Одоевский одновременно ставил и вопрос о том, как, в каком объеме и в какой форме сделать это содержание предметом обучения. Общеизвестно, что по мере дифференциации научных знаний растет количество и объем учебных предметов в школах, что влечет за собой общезвестное тяжелое явление школьной жизни, известное под именем перегрузки программ. С этим злом, неизжитым и поныне, был хорошо знаком Одоевский по собственному опыту обучения в Московском благородном пансионе. Зло перегрузки выражается не только в том, что внимание учащихся разбрасывается между множеством разрозненных учебных предметов, но также и в том, что, усваивая массу частных знаний, они не успевают охватить их синтетически, вследствие чего в результате обучения у учащихся в лучшем случае получается ряд разнородных обрывков знаний, если только они не улетучиваются, между тем как синтеза их в цельном и законченном мировоззрении школа не дает, да и не может дать при том разбросанном учебном курсе, какой представляют собой обычно учебные планы и программы школ.

Между тем потребность цельного и законченного мировоззрения, которое давало бы ответы на основные жизненные вопросы, живо чувствуется не только взрослыми, но в известной степени и детьми. «Для счастья человека, — говорит Фауст в «Русских

ночах», — необходима светлая и обширная аксиома, которая обняла бы все и спасла бы его от муки сомнений; ему нужен свет незаходимый и неугашаемый, живой центр для всех предметов, — словом, ему нужна истина, но истина полная, безусловная». Процесс обучения получает воспитательное значение только тогда, когда он не сводится к простому заучиванию и накоплению ничем не связанных фактов, когда эти факты связываются какой-либо идеей, вскрывающей смысл и значение каждого отдельного факта, когда из накапливаемых фактов формируется *мировоззрение*.

Одоевский очень живо осознавал факт перегрузки школьных программ и их неудовлетворительность с точки зрения тех задач цельного мировоззрения, которые выдвигаются перед каждым ребенком, как только начинает пробуждаться его умственная жизнь. Требовательность ребенка к обучению имеет тенденцию возрастать. Поэтому для педагога, если он желает удовлетворить этой требовательности, недостаточно быть специалистом какой-либо одной отрасли знания. Он должен знать гораздо больше, чем заключено в том круге знаний, который обозначен в программе и изложен в учебнике. Только при этом условии педагог станет на путь удовлетворения потребностей детского понимания, как правило, весьма требовательного и притязательного, раз в ребенке еще не заглушена схоластикой преподавания его природная любознательность. Педагог не должен замыкаться в узкие пределы своей дисциплины, и это не только потому, что живые интересы детей увлекают их далеко за пределы узкого круга, очерчивающего данную дисциплину, но также и потому, что этого требует самая сущность процесса познания. В природе нет изолированных вещей: все теснейшим образом связано, и именно познание этой связи и есть познание сущности вещей.

О необходимости и психологической неизбежности этого синтеза самых разнообразных вещей в процессе педагогической работы с детьми сам Одоевский писал так, оправдываясь от неоднократных обвинений в так называемом энциклопедизме, под которым обычно разумели дилетантство, нежелание или неумение сосредоточиться на одном вопросе и т. п. «Я оценил вполне важность моей разносторонности знаний, когда по обстоятельствам жизни мне пришлось заниматься детьми. Дети были лучшими моими учителями, и за то до сих пор сохранил я к ним глубокую привязанность и благодарность. Дети показали мне всю скудность моей науки. Стоило поговорить с ними несколько дней сряду, вызвать их вопросы, чтобы убедиться, как часто мы вовсе не знаем того, чему, как нам кажется, мы выучились превосходно. Это наблюдение поразило меня и заставило глубже вникнуть в разные отрасли наук, которыми, казалось, я обладал вполне. Это наблюдение убедило меня в новости, тогда неожиданной, а именно—как искусственно, как произвольно, как

ложно деление человеческих знаний на так называемые науки. В обширном каталоге наук собственно нет ни одной, которая бы давала нам определительное понятие о цельности предмета. Возьмите человека, животное, растение, малейшую пылинку; науки разорвали их на части: кому досталось их химическое значение, кому — идеальное, кому математическое и пр., и эти искусственно разорванные члены названы специальностями... Для того, чтобы составить цельное понятие о каждом из сих предметов, необходимо собрать их все разорванные части, доставшиеся на долю разным наукам. Для свежего, неиспорченного никакой схоластикой детского ума нет отдельно ни физики, ни химии, ни антропологии, ни грамматики, ни истории и пр. Ребенок не будет вас слушать, если вы заговорите самым систематическим путем отдельно об анатомии лошади, о механизме ее мускулов, о химическом превращении сена в кровь и тело, о лошади как о движущей силе, о лошади как эстетическом предмете. Дитя—отъявленный энциклопедист; подавайте ему всю лошадь, как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя его в живой цельности, — в этом вся задача педагоги... Вот разгадка моего мнимого энциклопедизма, который, может быть, невольно отразился в моих сочинениях; но здесь не моя вина, здесь вина века, в который мы живем и который, если не нашел, то, по крайней мере, ищет разорванных частей знания».

В этом признании Одоевского слиты одновременно два порядка мыслей. С одной стороны, Одоевский говорит о конкретности детского мышления, которое начинается с цельных первоначальных восприятий и не удовлетворяется голыми абстракциями; с другой стороны, он говорит о стремлении взрослого, да и детского ума, к синтезу раздробленных знаний в цельном законченном мировоззрении. В целом весь приведенный отрывок представляет собой протест против узкой специализации, узкой замкнутости педагога в какой-либо абстрактной области знаний. Против этой замкнутости протестует природа ребенка, еще не ставшего на путь специализации; против нее протестует и развитое человеческое сознание, требующее синтеза знаний в цельном мировоззрении. В промежутке между этими двумя стадиями находится современное состояние науки, раздробленной на специальности, и современное состояние учебных планов в школе, доотказа перегруженной учебными предметами. С точки зрения Одоевского, это состояние есть только переходная стадия, на которой развитие человеческого знания не может остановиться. Нередко в применении этой точки зрения к школьному обучению видели попытку дезорганизовать систематическое усвоение знаний в школе и превратить школьные программы во что-то вроде дискредитированной в наше время комплексной системы, упраздняющей изучение обособленных предметов школьного курса. Что Одоевский ничего подобного не имел в виду и никогда не предлагал упразднения систематического

изучения предметов школьного курса, можно видеть уже из того, что он все время работал над созданием методических руководств для учителей приходских школ, причем излагал в этих руководствах методику отдельных учебных предметов. Своей защитой широкого мировоззрения, выходящего за пределы специальности педагога, Одоевский имел в виду бороться с распространённой в педагогике теорией эмпиризма в обучении, рассматривавшей последнее, как только накопление в сознании детей фактов различных наук. «В воспитании говорят: сделайте милость — без теорий, а побольше фактов, фактов. Голова дитяти набивается фактами; эти факты толкаются в юном мозгу без всякой связи; один ребенок глуп и так и остается при этой бессвязной гряде фактов, другой, усиливаясь найти какую-нибудь связь в этом хаосе, сам себе составляет теорию, да какую! Говорят — «дурно учили!» — совершенно согласен». По мысли Одоевского, нужны не только факты, но и их понимание, которое достигается их обобщением, установлением между ними связей, их единства и взаимодействия. Удовлетворить этому требованию может только педагог, обладающий диалектическим мышлением, умеющий подниматься над ограниченностью точек зрения отдельных фактов и дисциплин. В своей педагогической работе с детьми и взрослыми Одоевский постоянно стремился к тому, чтобы снимать те грани, которые в обычном представлении отделяют факты и науки друг от друга, и находить то общее, что соединяет, казалось бы, самые несходные предметы.

Такой постановкой вопроса о сближении отдельных дисциплин и установлении между их предметами единства и связей Одоевский весьма близко подошел к правильной постановке той проблемы общего образования, которая так неудачно разрешалась в истории педагогики путем простого количественного роста учебных предметов и их программ. Установление связей и общностей между предметами, которые при первом взгляде кажутся весьма удаленными друг от друга, не только помогает выработке более правильного понятия о них, но вместе с тем открывает путь к сокращению предметов обучения в школьном курсе. Такова была идея Одоевского, дающая более глубокое понимание проблемы общего образования, чем то механическое разрешение последней, которое сводится к внесению все новых курсов в учебные планы и к расширению старых программ. В одной из автобиографических записей Одоевского, относящейся примерно к середине 50-х годов, Одоевский зафиксировал такое воспоминание: «В детстве мне попалась книжка, где рассказывалось, что в какой-то блаженной стране все знания, правила, законы и пр. умещались на одной маленькой дощечке и что потому эта страна была совершенно счастлива. Такое открытие привело меня в восторг несказанный: следственно, существовала возможность бросить в неё и грамматику, и географию, и историю мидян и ассириян,—словом, все те несносные книжки,

которые как лихорадка в урочные дни испытывали мое терпение. Стоило найти эту дощечку, — а выучить наизусть было бы уже мое дело, и не то я выучивал! Не раз я спрашивал учителя, где бы достать эту драгоценную дощечку, которая должна была избавить меня от пенсов*), от углов и от последнего блюда, — я намеревался не пожалеть на нее моих карманных денег. Учитель улыбался и отвечал мне, что такая дощечка действительно существует, но что я не в состоянии понять ее, а должен прежде учиться. Такой ответ казался довольно странным моей детской логике: если не только грамматика, алгебра, история и пр., но все, что нужно человеку, может поместиться на одной дощечке, то зачем было мучить меня неспособными книжками?» В этой небольшой автобиографической записи, хотел или не хотел этого Одоевский, признавал он это или нет, — им вскрыт секрет его сложной и многосторонней, изумлявшей многих научной и педагогической деятельности. Очевидно, еще на школьной скамье Одоевский испытал всю тягость обременительных школьных программ. Идея маленькой дощечки, на которой могут уместиться все знания, пленила его детское воображение. Сделавшись взрослым, он понял, что для того, чтобы приобрести такую дощечку, нужно возможно шире охватить всю область знаний и возможно глубже переработать их, после чего многообразные человеческие познания, приобретенные человечеством в его историческом опыте, будут упрощены и сведены в своей сущности к немногим основным положениям. Пользуясь образом Одоевского, можно сказать, что в своей научной работе он стремился раскрыть содержание той небольшой дощечки, о которой мечтал в юности, а в своей педагогической деятельности он стремился довести это содержание до сознания учащихся. Огромный педагогический талант Одоевского выразился именно в том, что самые сложные вещи он умел выражать просто и умел говорить со всеми возрастами, всем быть понятным. Его основное стремление в области педагогики заключалось в том, чтобы в обобщающей форме подводить детей к самым сложным явлениям и иногда на нескольких страничках дать им понятие о той науке, для изложения которой авторам учебников часто не хватает целой книги. Именно в процессе такого обобщающего обучения могут быть, по мнению Одоевского, реализованы самые трудные воспитательные задачи.

Воспитывающее обучение должно быть всесторонним, т. е. включать в себя в общеобразовательной форме не только теоретические, но и практические знания и связанные с ними навыки действия и поведения. Это единство теории и практики в обучении Одоевский блестяще демонстрировал на учебной практике Мариинского института, преобразованием которого он был занят с середины 40-х годов. На примере преподавания так на-

*) Взыскания, штрафы.

зываемой «домашней технологии», первоначально введенной по соображениям, очевидно, узкопрактическим, Одоевский показал, как самые простые практические сведения могут получать значительный теоретический смысл, и обратно. Преподаватель этого предмета в институте, Швиттау, «восхитителен, — по словам Одоевского, — в том отношении, что он вполне понял, чем должно быть изучение природы в женском учебном заведении и каким образом это изучение должно находить свободное приложение в самых простых явлениях, всегда нас окружающих, чего милейший Брандт (инспектор института до 1846 г.) никогда не мог понять. Его отталкивала мысль о низведении науки до хозяйственных мелочей или о возвышении хозяйственных занятий путем сближения их с законами природы; он не постигал единения науки с действительной жизнью, что составляет конечную цель всякого разумного воспитания; наука у него оставалась всегда без применения к действительной жизни, а действительная жизнь у него осуждена на то, чтоб никогда не иметь ничего общего с наукой. Все это еще атмосфера старой схоластики, которая дала столько непроизводительных знаний и столько неприменимых теорий. Швиттау поступает иначе: он начинает свой урок по ботанике, физике или химии всегда с самых простых и всем известных предметов; так, например, он рассказывает о простокваше; не употребляя ни одного технического термина, он анализирует молоко до его скисания, разбирает условия его образования, сопоставляет состав свежего и скисшего молока, различные продукты, которые в нем образуются при том или другом условии, воздействие различных явлений природы на видоизменение молока, как-то — температуры, воздуха; это естественно приводит его к исследованию, воздух ли в целом или какая-либо часть его произвела это превращение, какая именно, как ее найти, как она действует, где встречаются подобные же явления, наконец, как называются различные части воздуха, и вот он уже в области чистой науки. По схоластическому методу следовало начать с определений физики и химии, вести длинную беседу о различии весомых и невесомых тел, о которых пока еще нет и ясного понятия, о телах простых и сложных, сказать о кислороде и водороде, не забыть о кислотах и т. д. Среди этой технической терминологии преподаватель-схоласт, вероятно, забыл бы о кислом молоке, как о предмете мало достойном его науки».

Понятно, как много осмысленных теоретических и практических знаний и навыков может приобрести учащийся при той системе обучения, которую Одоевский связал с скромным именем Швиттау. Выражая в другом месте свое негодование по тому поводу, что учащиеся ничего не выносят из школы, Одоевский писал: «Я не знаю, чему же учился человек, который не знает, что находится под его собственной кожей, который не умеет записать на бумаге музыкальной мысли, перенести на бу-

магу местоположение, которое ему хочется удержать в памяти, — это все вспомогательные, механические подспорья, необходимые для совершенствования своей главной науки, которые относятся к ней, как очинка пера, умение держать его в руках, умение составлять буквы — относятся к сочинению». Под «главной наукой», которую должен разрабатывать и фактически разрабатывает каждый человек, Одоевский разумел то, что мы называем мировоззрением*) и что составляет из совокупности всех знаний, какие усваиваются человеком в течение его жизни (но, разумеется, не механической совокупности, а той, которая получается в результате качественной их переработки). Понятно, что воспитывает только то обучение, которое направлено к выработке этого мировоззрения и которое облегчает его формирование.

Методика обучения. Обучение воспитывает не только своим содержанием, системой знаний, рационально обработанных, но также и надлежаще организованным педагогическим методом их сообщения. Одоевский тщательно стремился найти такой метод и обосновать его теоретически. Следуя отмеченной выше логике развития его педагогических идей, Одоевский находил крайне нерациональной и совершенно несоответствующей потребностям новой эпохи традиционную, авторитарную, вызванную социальными условиями феодального общества догматическую систему обучения путем изложения и заучивания готовых истин. Не отвечая эпохе, система эта противоречит и природе ребенка и потому является вдвойне непедагогической, чуждой тому пониманию воспитания, которое Одоевский считал единственно правильным в новых условиях русской жизни. «Способы усовершенствования педагогики, — писал он, — зависят, во-первых, от общего усовершенствования всей области наук, во-вторых, от положительных наблюдений над процессом умственного развития человека почти с его рождения». И если содержание обучения зависит преимущественно от первой причины, то доведение его до сознания ребенка обусловлено ростом психологических знаний. Любая воспитательная мера, чтобы быть действенной, должна увязаться с естественно идущим развитием ребенка, с пониманием законов этого развития. Понятно, что в обосновании методов обучения Одоевский стремился уяснить его психологические основы прежде всего.

Психологическую основу обучения нужно искать в условиях естественного развития ребенка, только на этой основе может

*) Одоевский несколько раз возвращался к образной характеристике сущности того познавательного процесса, который ведет к формированию мировоззрения: «В каждом организме, — писал он, — после приобретения разных понятий наступает эпоха, где организм должен не только принять в себя что-либо извне, но и свести все принятое к центру, усвоить себе, обратить в собственное существо». И в другом месте: «Лишь разумение дает жизнь знанию: в разумении — снаряд, который сводит лучи знания в один фокус точно так же, как увеличительное зеркало сводит все лучи света, чтобы осветить предмет наблюдения».

быть правильно организовано обучение. Если развитие еще не началось или почему-либо задержано, то совершенно очевидно, что нужно дать ему толчок, и только, когда оно начнется, к нему может примкнуть в той или иной форме процесс обучения. Типичные ошибки в обучении детей Одоевский видел в том, что ребенка или начинают обучать ранее, чем он созрел для этого процесса, или, превращая обучение в забаву, тешат ребенка картинками, игрушками, не заботясь о том, чтобы дать какие-нибудь стимулы для начала его действительного умственного роста. В том и в другом случае воспитание не приходит на помощь естественному развитию, и последнее идет стихийно, под случайными воздействиями. «Чему же учить ребенка, спросят меня поклонники описанных (т. е. старинных) метод, — пишет Одоевский. — Отвечаю просто: ни к чему, пока умственные силы ребенка не скрепились работой над тем, что уже ребенок знает; словом, все первоначальное воспитание, начиная с 4-летнего возраста, должно быть не передача знаний, но усовершенствование того снаряда, которым приобретаются знания. Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него, — вот крайний предел педагогики во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной». Таким образом, в противоположность прежней схоластической системе, накачивавшей учащегося словесными определениями, Одоевский выдвигает на первый план самостоятельность ребенка, пробуждение его умственных сил. В то время как прежняя система стремилась «как можно скорее набить голову ребенка фактами или сентенциями, как будто сумку», подлинная задача обучения заключается в том, чтобы вызвать к жизни собственные умственные силы ребенка.

На вопрос, как это делать на практике, Одоевский находил два ответа. Первый заключался в том, что нужно дать пищу умственным силам ребенка. Ребенок рождается с еще усыпленными умственными силами. Эти силы пробуждаются раньше или позже в зависимости от различных обстоятельств, но основной причиной, пробуждающей эти силы к жизни, является соприкосновение исторически выработанных органов познания («мыслительного снаряда») с внешними предметами. Эти последние своим действием вызывают к деятельности психику ребенка, в частности, его познавательную деятельность. Без воздействия внешних предметов на психику самая тщательная организация обучения будет лишена прочной базы, и поэтому первый прием, который должен быть употреблен со стороны педагога, — это организация более или менее широкого активного соприкосновения ребенка с окружающей средой, которая даст содержание мышлению и заставит самостоятельно переработать это содержание, если только педагог не станет на ложный путь накачивания словесных знаний в голову ребенка. Таков первый прием пробуждения умственных сил ребенка.

Второй прием заключается в том, чтобы после того как ребенок получил те или иные воздействия извне, постепенно вызвать и направить самодеятельность его мысли путем беседы или разговора. Этот прием Одоевский понимал не в трафаретной форме катехизации, когда учащимся задают те или иные вопросы и, давая готовые ответы, предлагают заучивать их независимо от понимания. Равным образом он исключал такую форму этого приема, когда от учащихся добиваются ответов на заданные вопросы, несмотря на то, что по уровню своего развития они явно не могут еще принимать осмысленное участие в такого рода собеседовании. Одоевский имел в виду такие беседы, которые являются посильными для учащихся. Эти так называемые развивающие, или сократовские, беседы требуют, как всякая подлинно воспитательная работа, особого преподавательского искусства. Этим методом беседы в совершенстве владел, по словам Одоевского, инспектор Гатчинского сиротского института Е. О. Гугель. «В этом, — пишет Одоевский, — мог увериться всякий, кто только говорил с этим глубоким педагогом или присутствовал при его «разговорах» с детьми — так он называл свое преподавание. О Гугеле нельзя судить вполне по изданным им книгам. Надобно было видеть его в кругу детей, оживленных его речью: казалось, с каждым ребенком он употреблял особый прием разговора; с каждым он говорил языком, ему вполне понятным. Как глубоко он знал все изгибы детского ума, с каким материнским сочувствием он выводил на свет мысль или понятие, запавшие в тайники души младенческой, за минуту ей самой неизвестные; казалось даже, что он обладал даром, которым еще не мог похвалиться ни один педагог, — даром предугадывать ответ ребенка. Здесь любовь и наука достигали степени истинного вдохновения; лишь высокая душа могла так глубоко понимать младенческую душу. Педагогия была жизнью Гугеля, элементарное преподавание так сроднилось с его душой, что его истинно гениальные разговоры с детьми казались ему делом весьма обыкновенным, доступным для всякого». Единственная ошибка Гугеля заключалась, по мнению Одоевского, в том, что «он не привязал к бумаге своей заветной тайны, и она похоронилась с ним вместе во гробе».

Коротко два методических приема, рациональность которых отстаивал Одоевский, могут быть на современном методическом языке обозначены как организация наглядного обучения и развивающих бесед. В условиях 30—40-х годов XIX в. в России это был, конечно, большой шаг вперед, который и сейчас еще составляет основную предпосылку для правильной постановки обучения в любой области.

Возрастные этапы обучения. Применяя изложенные выше теоретико-педагогические установки на практике, Одоевский разрабатывал конкретную методику обучения на разных возрастных этапах. Более или менее подробное изложение ее

здесь не может быть дано. Однако необходимо отметить, что на всех возрастных этапах Одоевский обнаружил замечательное умение говорить с каждым возрастом понятным для него языком. Это умение Одоевский сам отмечал в себе, говоря, что «нет предмета, о котором нельзя было бы рассказать понятным образом». Это исключительное умение было замечено в Одоевском и его современниками, вызывая восторг одних и злобу у других.

В центре внимания Одоевского, как видно уже из предыдущего изложения, был дошкольный возраст. Одновременно Одоевский много внимания уделял и возрасту школьному, а также педагогической работе со взрослыми.

Возраст дошкольный в первой половине XIX в. был возрастом несколько более продолжительным в сравнении с нашим временем, так как посещение средней школы начиналось тогда с 10 лет, следовательно, дошкольным считался тогда возраст с 4 до 10 лет. Этим объясняется, что в содержание работы с дошкольным возрастом вошли у Одоевского такие занятия, которые сейчас всецело относятся к возрасту школьному. Педагогическую задачу дошкольного возраста Одоевский видел в том, чтобы подготовить ребенка к школе, развивая его умственно и нравственно на материале окружающей его жизни, научая его пользоваться своим умственным аппаратом и давая ему элементарные навыки чтения, письма, счета, а также в известной системе знания о природе и жизни. Отсутствием организованной работы с дошкольным возрастом Одоевский объяснял те затруднения, которые возникают в период обучения в школе, так как в школу дети в большинстве случаев поступают, не получив никакого предварительно организованного развития. «Споры о школе могут быть разрешены только при условии предварительного разрешения проблем дошкольного воспитания», — писал Одоевский. Под именем «Науки до науки» он положил начало разработке курса дошкольного воспитания, но разработать его в условиях царской России он, конечно, не имел возможности, и то направление, которое он дал подготовленному им выпуску этого курса (направление по линии нравственного воспитания), разумеется, только отдаленно, как об этом намекал читателям сам Одоевский, приближалось к тому курсу, который возможно было бы разработать, не чувствуя над собой гнетущего надзора сверху.

Исчерпывающе ясно поставил Одоевский вопрос о задачах первоначального обучения. Задачи эти заключаются не в том, чтобы возможно скорее наполнить ум ребенка всякого рода знаниями и фактами, а в том, чтобы развить умственные способности ребенка на том материале, которым он уже владеет, который уже отпечатлелся в его опыте. «Обыкновенно полагают, что очень легко перевести неизвестный предмет на известные предметы; напротив, это вовсе невозможно, если предварительно мыслящая способность ребенка не приготовлена к этому процессу. И потому не гоняйтесь за тем, чтобы скорее сообщить

ребенку новые, неизвестные ему предметы или, как говорят, набить ему голову фактами; приучите его прежде всего к приему: как прилагать свою мысль к знакомому предмету, тогда в эту готовую сумку легко войдут все другие предметы; другими словами, умеете возбудить его душу, его слово... Когда деятельность мысли возбуждена на известных ребенку предметах и посредством собственной его логики, тогда у вас есть точка опоры, исходный пункт; теперь идите далее: переводите неизвестные ему предметы на известные, но идите медленно и не делайте шага вперед, не уверившись, что ваш перевод для ребенка верен». Несомненно, что Одоевским найден совершенно правильный психолого-педагогический подход к ребенку дошкольного возраста, и своими теоретическими трудами, как и своей практической деятельностью, он заложил серьезные теоретические основы для работы с дошкольным возрастом.

Основную задачу школьного возраста в период начального и среднего обучения Одоевский видел в изучении элементов науки на основе полученного в дошкольный период умственного развития. Одоевский первый сделал в 40-х годах опыты разработки методики отдельных предметов обучения в начальной, а затем в повышенной начальной школе, написав ряд руководств для учителей приходских и уездных училищ, разработав эти руководства как своего рода продолжение и дополнение единственного до этого времени «Руководства для учителей», составленного еще в середине 80-х годов для учителей малых и главных народных училищ и связываемого обычно с именем Ф. И. Янковича. Конечно, к середине XIX в. это руководство уже устарело, но оно было единственным и официально признанным. Неоднократно отсылая своих читателей к тем или иным параграфам этого руководства, Одоевский в своих руководствах излагает уже новую методику преподавания учебных предметов начальной школы. В обучении грамматике и арифметике он решительно отвергает старый метод, начинающий обучение с отвлеченных определений, и рекомендует метод индуктивно-дедуктивный, т. е. предлагает начинать с наблюдений, идти к обобщениям, к составлению правил и от них уже — к частным выводам. Характеризуя старый, отвлеченный метод обучения, Одоевский пишет: «Нередко начинают грамматику с определения сперва самой грамматики, потом приступают к определению частей речи, а потом заставляют затверживать правила; в арифметике начинают с определения числа вообще, единицы нуля, т. е. с предметов, которые могут быть совершенно понятными лишь после дифференциального и интегрального исчисления... Сей способ преподавания есть вернейшее средство ничему не научить, кроме как словам, вытверженным на память, без смысла и без всякой возможности применения к самому делу». Говоря, в частности, о преподавании арифметики, Одоевский пишет: «Труднейшее в сем преподавании есть первый

приступ; невероятно трудно спуститься до степени незнания ребенка и довести его до понятий о величине, о числе, о единице, кои кажутся для нас столь простыми; обман в сем случае столь возможен, что долгое время арифметику начинали с нумерации, с самого отвлеченного арифметического понятия; от такой методы ученик принужден был выучивать наизусть совершенно непонятные ему положения, на экзамене единственно пользоваться своей памятью, которая обманывала самих экзаминаторов; между тем при выходе из школы ученик, зная арифметику, не может ею пользоваться в жизни; она составляет для него нечто постороннее, ни к чему в его быте неприменимое. Таким образом, от неправильного преподавания науки она бесполезна и для того, кто должен идти дальше, и для того, кому для этой жизни было бы достаточно и полезно знание первых четырех правил». Эти замечания Одоевского еще и для наших дней являются современными и животрепещущими. В области обучения арифметике и геометрии Одоевский оригинально разрешил спор, который еще в начале XIX столетия так затруднял русских методистов, — с чего начинать обучение арифметике — со счета или измерения. Одоевский решает вопрос в том смысле, что необходимо одновременно и то и другое. В изучении дробных чисел Одоевский продуктивно применяет рекомендованное еще Песталоцци упражнение в созерцании линий различной длины и их сравнении путем наложения. В изучении истории и географии Одоевский предлагает характерный, правда, ранее его предложенный еще в методическом документе Московского университета второй половины XVIII в. «Способ учения», метод совместного прохождения их в школе, что значительно облегчает задачу разработки учебного плана школы. Как и в работе с дошкольными учреждениями, Одоевский поставил себе задачей разработку курса начального обучения. Эта работа начата им созданием книги для чтения под заглавием «Рассказы о божестве, человеке и природе», изданной в 1849 г., книге бесспорно оригинальной и по содержанию, и по форме. Книга эта не получила, однако, широкого доступа в школу в связи с обвинениями, выдвинутыми против нее митрополитом Филаретом с точки зрения религиозной и политической.

Что касается просветительной работы с взрослыми — рабочими и крестьянами, — Одоевский шел в этой работе теми же путями, которые намечены им для детей дошкольного и школьного возрастов. Первый же вопрос, который рождается у всякого педагога, это вопрос — с чего начинать обучение: Ответ Одоевского, что начинать надо с приучения мыслить о тех вещах, которые окружают взрослого. А когда его мысль укрепитя на суждении об окружающих его вещах, тогда только можно переходить к элементам науки. «Спрашивают, неужели мужика учить химии, геологии, физике, агрономии, теории таксации лесов, ветеринарному искусству, архитектуре (ибо все это, если

угодно, входит в земледельческий быт)? Нет, ни ребенка до некоторого возраста, ни мужика не надобно учить никакой науке — да и вообще, учить не должно, но нужно приучать его — видеть то, что вокруг него и в нем, и отдавать себе отчет в том, что он видел... словом, приводить в движение свое разумение в том круге, который ему доступен». Только после этого возможен закономерный переход к изучению элементов науки. В соответствии с этим для крестьян Одоевский писал самые простые рассказы об окружающих их явлениях. Опыт этой просветительной работы (в «Сельском чтении») был построен так искусно, что тянулся с огромным для того времени успехом в течение шести лет. Успех изумлял Белинского, и как будто он даже боялся верить ему. На другой год после смерти Белинского опыт действительно был приостановлен. Имея в виду рабочих и крестьян, уже умеющих читать и отчасти научившихся мыслить, Одоевский приступал к составлению для них серьезных элементарных руководств по естествознанию, чтобы таким образом вплотную придвинуть их мышление к науке. В одной из ранних своих статей, предназначенной для свечных мастеров, Одоевский поставил себе задачей подвести своих читателей к основному химическому понятию о сложности строения тел. Стремясь совместить научность изложения с популярностью и в то же время, не впадая в догматизм, дать простор самостоятельности читательского мышления, Одоевский строил свое изложение примерно в таком духе: «Тот был смысленый человек, который вздумал разделить дерево на деготь и уголь; деревом колес не намажешь и в кузнице такого жара деревом, как угольями, не сделаешь. Но ведь не одно дерево на свете и не одно дело у человека, чтобы колеса мазать... Для сего-то бог и окружил человека разными веществами, в которых, кто умеет их разлагать, найдет тысячу новых веществ, из коих каждое идет в свое дело; так бывает и с салом: кажется на вид — одно вещество, но смысленые люди его разделили и нашли в нем два вещества: стеарин и олеин — и из стеарина делают свечи, которые не хуже восковых», и т. д.

Так применительно к разным возрастам и исходя из заранее продуманных психологических и гносеологических предпосылок, Одоевский разрабатывал как свои теоретические идеи в педагогике, так и свои методические построения, которые еще в настоящее время могут быть поучительными для разработки теории и практики советской школы.

В. Ф. Одоевский в истории русской педагогики. Несомненно, что в 30—40-е годы XIX в. Одоевский вошел как эпигон декабристского общественного движения 20-х годов. Движение это, как известно, разбилось на два направления, из которых первое предполагало осуществить государственный переворот военным восстанием декабристов-дворян, не опирающимся

ся, однако, на предварительную подготовку военных и крестьянских масс как сознательных участников переворота. По словам Ленина, в 1825 г. «руководство политическим движением принадлежало почти исключительно офицерам, и именно дворянским офицерам... Масса солдат, состоявшая тогда еще из крепостных крестьян, держалась пассивно» (Соч., т. 23, стр. 237). Второе направление настаивало на предварительной подготовке военных и крестьянских масс как основном условии, при котором политический переворот не только может быть осуществлен, но завершен и доведен до конца. Если нет оснований думать, что Одоевский принадлежал к первому направлению, то есть ряд оснований думать, что он принадлежал к второму направлению, т. е. считал необходимым в условиях самодержавного режима вести длительную легальную работу по воспитанию и просвещению масс трудящихся, чтобы сделать их достоянием основные достижения науки и техники и таким образом дать в их руки то, что необходимо им в первую очередь для того, чтобы начать устраивать свою жизнь и думать о средствах и способах этого устройства. В 30—40-е годы Одоевский выступил с четко выраженной демократической идеей народности, которую он решительно противопоставил трактовке этой идеи у славянофилов и западников. С точки зрения этой идеи Одоевский развернул свою педагогическую деятельность среди подрастающих поколений и среди взрослых, мечтая о том времени, когда трудящиеся массы овладеют наукой и техникой. Позиция Одоевского в политическом отношении нередко подвергалась порицанию, особенно в периоды назревавших революционных переворотов. Это понятно, и позицию воздержания нельзя возводить в правило. Но вопрос о наличии революционной ситуации в 1825 г. при условии неподготовленности и неорганизованности масс все же остается вопросом, если принять во внимание, что основным законом вооруженного восстания Маркс считал наличие «большого перевеса сил в решающем месте и в решающий момент» (В. И. Ленин, Соч., т. 26, стр. 152). Видимо, Одоевский пытался обсуждать этот вопрос и один из набросков своих начал фразой, что, вообще говоря, восстание в декабре 1825 г. имело известные шансы на победу. Набросок продолжения не имеет, но, судя по началу, автор хотел объяснить, почему победы не получилось. Если бы этот отрывок имел продолжение, он мог бы внести значительную ясность в политическую характеристику Одоевского.

Работая в условиях царского режима, Одоевский, естественно, должен был учитывать эти условия и сообразовать с ними свою деятельность, что по необходимости вело за собой известную лояльность к этому режиму как неустранимой в данных обстоятельствах предпосылке работы. Но его в основном демократическая установка на интересы и значение русской народности не могла не отразиться на его педагогической деятельности, охватившей все возрасты и все сословия народа. Эта дея-

тельность была проникнута началами гуманизма в такой степени, как это редко имело место до него, вследствие чего и по содержанию, и по своим методам она имела большое прогрессивное значение. В этой своей деятельности Одоевский одновременно совмещал и практическую работу, и ее глубокое теоретическое обоснование. Не удивительно, что В. Г. Белинский, когда бы ни приходилось ему соприкасаться с педагогическими идеями Одоевского, в основном всегда высказывал по его адресу горячие похвалы. Конечно, дальновидные в политическом отношении деятели той эпохи, в частности тот же Белинский, не могли не сознавать, что в условиях самодержавного режима конечные цели мирной педагогической работы достигнуты быть не могут, но ценности разработанных в демократическом духе педагогических идей Одоевского самих по себе все же нельзя было отрицать. Вот почему от Одоевского 30—40-х годов так легко протягиваются связующие нити не только к его великим современникам В. Г. Белинскому и А. И. Герцену, но и к прогрессивным педагогам 60-х годов. Н. И. Пирогов в своем известном выступлении в самом начале демократического подъема этих лет почти буквально повторял известное обращение Одоевского к родителям, чтобы они не спешили делать ребенка профессионалом и воспитали его сначала человеком. Это выступление Пирогова дружно поддержали и революционеры-демократы Н. Г. Чернышевский и Н. А. Добролюбов, выражая свое полное согласие с этим совершенно рациональным требованием педагогики, против которого так часто грешила официальная русская педагогика. Целый ряд нитей от Одоевского можно протянуть и к великому русскому педагогу К. Д. Ушинскому, которого удручало младенчество русской педагогической мысли и который жил мечтой о том, чтобы разработать русскую педагогику на научной основе. Как и Одоевский, Ушинский неумолимо разъяснял, что русская педагогика должна быть национальной, т. е. должна строиться не на механическом подражании европейским педагогическим системам, а на творческом удовлетворении педагогических потребностей народа. Вместе с Одоевским Ушинский настаивал на том, что явления природы — лучшая пища для детского ума и что умственное развитие детей нужно начинать не с схоластических определений, а с наглядного обучения и с пробуждения сил детского разума.

Даже такой оригинальный и, казалось бы, независимый в своих педагогических взглядах мыслитель, как Л. Н. Толстой, соприкоснулся с гуманными мыслями, которые развивал Одоевский, когда убеждал воспитательниц детских приютов быть терпеливыми с детьми и не выходить из себя, если дети их не понимают, и видеть причину этого непонимания прежде всего в самих себе, в неумении говорить с детьми понятным им языком. К педагогам 60-х годов как-то дошли элементарные положения той самой гуманной демократической пе-

дагогика, которую теоретически и практически стремился провести в жизнь В. Ф. Одоевский еще в 30—40-х годах XIX в. Разумеется, эти частично отмеченные совпадения педагогических идей Одоевского с высказываниями последующих педагогов нельзя понимать таким образом, что они в буквальном смысле воспитались на его сочинениях, хотя совпадения в ряде формулировок и дают основание спрашивать об их происхождении. Отмеченные совпадения во всяком случае должны быть поняты не в том смысле, что педагоги механически повторяли друг друга. Скорее всего нужно думать, что здесь имеется налицо определенное внутреннее единство (не исключающее, конечно, индивидуальных различий), определенная демократическая традиция, которая вела свое начало даже не от Одоевского, а от представителей демократической педагогики XVIII в., о которых Одоевский, воспитанник Московского благородного пансиона, конечно, не мог не знать. Это наличие демократической традиции в 40—60-х годах XIX в. дает основание утверждать известное единство в развитии педагогической мысли XVIII и XIX вв., а следовательно, и прочность тех основ, на которых строилась прогрессивная педагогика дальнейших десятилетий, вплоть до нашего времени.

Проф. В. Я. Струминский.





ДОШКОЛЬНОЕ

ВОСПИТАНИЕ



НАКАЗ ЛИЦАМ, НЕПОСРЕДСТВЕННО ЗАВЕДУЮЩИМ ДЕТСКИМИ ПРИЮТАМИ²

1. Детские приюты предназначаются не столько для обучения, сколько для того, чтобы служить пристанищами для детей, остающихся во время занятий их домашних без призора. Посему приют в некотором смысле должен заменять для дитяти его семейство по крайней мере в те часы, в продолжение которых дитя находится в сем заведении.

2. Дитя, поступающее в приют, должно найти в нем не роскошь, не привычку к тем предметам, которые могут быть ему чужды в продолжение его жизни, но теплую заботливость, обыкновенную во всяком, хотя бедном, но хорошем семействе. Эта заботливость должна простираться не только на нравственное его образование, но и на все, относящееся до его здоровья, пищи, занятий, движения, — словом, на все те предметы, которых ни исчислить, ни предвидеть невозможно, но которые может угадывать сердце попечительной матери.

3. Вышесказанные соображения подсказали необходимость подчинить заведение, назначаемое для возраста, столь близкого к младенчеству, ближайшему надзору особы женского пола.

Выбор смотрительницы

4. Попечительница, принявшая на себя высший надзор за приютом, должна обратить особое внимание на избранную смотрительницу, на это непосредственное орудие, необходимое к достижению благотворительной цели приютов и без которого все усилия правительства и благотворительных людей будут тщетны.

5. При выборе смотрительницы должно обращать внимание не столько на ее звание, сколько на ее душевное образование; чистая нравственность, нрав тихий и миролюбивый, здравый смысл и врожденное чувство любви к ближнему — вот необходимые

качества в женщине, долженствующей быть в некотором смысле матерью многочисленного семейства, составленного из детей, ей чуждых. Сии природные качества должны быть возвышены понятием об истинной религии и теплою, простою верою, чуждою излишних мудрований, как равно и суеверий, столь же противных истинной вере, сколь вредных в житейском быту человека. За сим уменье читать, писать и считать на счетах, как равно известнейшие женские рукоделия, — вот все познания, кои требуются от смотрительницы приюта в том предположении, что любовь к своей обязанности заставит ее читать со вниманием те книги, в которых можно найти полезные для сих заведений сведения, и что попечительница постарается познакомить ее с сими книгами, как уже существующими, так и с теми, кои могут быть впоследствии изданы для сей цели от Комитета детских приютов.

6. Лучшее приготовление для намеревающейся поступить в должность смотрительницы есть следующее: пробывать несколько времени в каком-либо уже существующем заведении сего рода, оставаясь там от самого входа детей до минуты их выхода. Здесь внимательное наблюдение всего вокруг происходящего вскоре доставит благоразумной женщине достаточные сведения для исполнения ее должности и значительно облегчит для нее уразумение того, что находится в наставлениях и руководствах.

Помещение приюта

7. Попечительница вместе с директором и почетным старшиною печется, чтобы помещение приюта по возможности соответствовало цели сих заведений.

8. Небольшой сад или чистый двор при заведении, где бы дети могли бегать свободно на чистом воздухе (не на проезжем месте), есть весьма важная принадлежность детского приюта; но как сие не всегда возможно, то надлежит смотреть, чтобы по крайней мере самые комнаты были освежаемы наружным воздухом во время отсутствия или перехода детей из одной в другую.

9. Желательно также, чтобы приют помещался в нижних этажах, преимущественно перед верхними, или по крайней мере так, чтобы дети не были принуждены проходить чрез темные и опасные лестницы.

Примечание. Другие, менее важные подробности при устройстве заведений сего рода предоставляются благотворительной бдительности директора и почетного старшины приюта.

Наставление смотрительнице приюта

10. Занятия детей в приюте должны быть вообще легки, разнообразны, непродолжительны и при физической деятельности способствовать умственному развитию детей.

11. Сколь ни малы возрастом дети, поступающие в приют, но не должно упускать из виду, что в сем именно возрасте, от 3 до

9 лет, все впечатления живы в высшей степени, любопытство во всей свежести, внимание дитяти постоянно обращается на все его окружающее и, что всего важнее, человек (как всякий на себе легко испытать может), позабывающий часто происшедшее с ним в другие годы, твердо помнит все, им слышанное и содеянное в детском возрасте. Из сего можно заключить, сколь важно напечатлеть в душе дитяти понятия чистые и ясные о предметах и его обязанностях.

12. Первым долгом образования дитяти должно быть образование в вере, преподание ему начальных истин ее в том виде, как они для него могут быть понятны. В сем возрасте надлежит развить в нем чистое, простое верование в могущество, святость и благость бога, создавшего все, любящего все доброе, осуждающего грех, но милующего и спасающего грешников, раскаивающихся и желающих исправиться.

§§ 13, 14, 15 (в этих параграфах дано дальнейшее развитие сказанного выше о религиозном воспитании).

16. Нравственное образование тесно соединено с религиозным; но в первом еще более важен пример смотрительницы; нравственность не может преподаваться в виде уроков; она есть дело каждого часа, каждой минуты и образуется наиболее утверждаемыми привычками и постоянным надзором, нежели наставлениями. Первое действие нравственного образования должно быть обращено на истребление дурных склонностей, которые заметите в детях.

Здесь не может быть постановлено общего правила; каждое дитя из родительского дома может принести с собой особого рода дурную склонность; старайтесь отгадать ее и мало-помалу уничтожать; это дело довольно трудное; берегитесь выразиться неприлично о поступках родителей, особливо в присутствии детей; напротив, вы должны всеми силами поддерживать их уважение к родителям: но это не препятствует вам стараться по возможности действовать на самих родителей, дабы впечатления, получаемые детьми в приюте, не истреблялись вне ононого; мало-помалу дети почувствуют пользу ваших советов, а может быть, и сами родители их. Часто дурные склонности людей возбуждаются их бедностью и другими несчастиями. Приют обыкновенно посещается благотворительными людьми; смотрительница, расположенная к добру, может иногда обращать их внимание и на судьбу несчастных родителей; ее слова, подкрепленные таким участием, будут иметь на простолюдинов неисчислимое влияние.

17. Для собственно так называемого учения, т. е. чтению, письму, счету, смотрительница руководствуется книгами, изданными для ланкастерских училищ, и другими пособиями, которые будут указаны Комитетом. Между уроками сего рода полезно обращать внимание детей на самые простые предметы, их окружающие, равно на изображения известнейших предметов из трех



В. Ф. Одоевский, карикатура Н. Степанова.

„Композитор пробует свою колыбельную песню“. Дети кричат: „Пусти, хочу играть; мне есть хочется, пусти“. Композитор: „Тс! Спите, глупенькие! (поет) Баю, баюшки-баю!“

царств природы. Для руководства в сем случае будут изданы от Комитета особые книги.

18. Хорное пение, употребляемое в детских приютах, есть одно из полезнейших пособий; оно может иметь многие различные применения; вообще, оно действует на умягчение сердца, но имеет и другие выгоды. Заметит ли смотрительница, что детское внимание ослабело, она прерывает урок общим пением, которое

всегда так нравится детям, — и их внимание освежается; сверх того, пение доставляет удивительное пособие для изощрения памяти, как изведено долговременными опытами; молитва или гимн, наконец, самое цифровое исчисление, обыкновенно столь трудное для детей, — будучи положены на музыку, врезаются навсегда в детские памяти.

Примечание. С пением исчисления соединяются гимнастические упражнения, о которых смотрительница легко может получить понятие в одном из существующих заведений сего рода.

19. При сем наказе прилагается образец распределения занятий в приюте. Смотрительница должна сообразоваться с ним, смотря по местным обстоятельствам, по средствам приюта и по приобретаемой опытности. Вообще смотрительница должна стараться, прежде всего, приучить к занятиям, употребляемым в приюте, несколько детей более смысленых (от 2 до 10), занимая между тем остальных каким-либо рукоделием. Мало-помалу чувство подражания, столь сильное в детях, присоединит к избранному кругу других детей, а первые ученики сделаются помощниками смотрительнице в занятиях, каковы мониторы в методе взаимного обучения.

20. Объясняя какой-либо предмет, отнюдь не изъясняйте досады, замечая, что дети вас не понимают; уверенность в дитяти, что его будут бранить за непонятливость, не только сделает его в самом деле непонятливым, но, что еще хуже, принудит его к притворству. Когда видите, что дети вас не понимают, знайте, что большей частью не они виноваты, а вы; может быть, вы не совсем так объясняетесь, как должно; посмотрите на предмет с другой стороны, войдите в разговор с детьми, начните его от других, известных предметов, чтобы дойти до того, который вы хотите объяснить; возбуждайте детей к вопросам; эти вопросы лучше всякой книги объяснят вам, каким образом вы должны истолковать им предмет.

21. В детских приютах, как и в других заведениях, необходимы наказания и награды; но в приютах они должны иметь особый характер. Не должно вообще приучать детей к тому, чтобы за каждым их хорошим поступком следовала награда; надобно приучать их в самом хорошем поступке находить наслаждение. Для мальчиков наградой может служить повышение местом, их имя, написанное на доске в комнате приюта и пр. и т. п.; но для девочек награды должны более соответствовать их будущему, смиренному назначению в жизни; в награду за их доброе поведение дозвольте им какое-нибудь рукоделье в пользу их родителей, доставьте им наслаждение вырученные за это деньги отдать родителям в присутствии вашем; иногда украсьте девочку каким-нибудь знаком отличия (ленточкой, снурком), по которому родители могли бы узнать, что дочь их хорошо учится.

22. Самое строгое наказание в приюте должно быть следующее: оставить ребенка в совершенной праздности в продолжение нескольких часов, не позволяя ему участвовать ни в уроках, ни в играх.

23. Физическое воспитание должно обращать особенное внимание смотрительницы; она должна понять как заботливая мать, что от ее надзора может зависеть не только здоровье, но самое существование детей, которые в сем возрасте беспрестанно подвергаются опасностям разного рода; она должна обращать внимание на небольшие болезни, иногда случающиеся у детей; иметь в приюте для самых меньших две небольшие кровати вроде нар с сенными матрацами; ибо часто дети, особенно слабого сложения, имеют нужду успокоиться и даже заснуть на некоторое время в продолжение дня; в сем отношении заботливость смотрительницы должна простираться за предел приюта; она должна извещать родителей о замеченных ею в продолжение дня каких-либо признаках нездоровья дитяти, и в таких случаях, если не придут родители за ребенком, оставлять его в приюте до следующего утра. В случае важной болезни ребенка смотрительница немедленно должна отделять его от прочих и немедленно извещать о том родителей, оставляя им на выбор — лечить ли ребенка у себя в доме, или в детской или иной лечебнице, где дитя может быть принято. Во всяком случае смотрительница печется о том, при пособии директора или почетного старшины, чтобы дитя было препровождено на место назначения с надлежащей предосторожностью.

24. Вообще не можно исчислить тех мелочных, но важных обязанностей, которые должна исполнять смотрительница; лучших наставлений в сем случае она должна искать в собственном сердце; если душа ее исполнена теплой веры, дышит преданностью государю и любовью к ближнему, тогда ее внутреннее чувство и мысли отразятся во всех поступках и перейдут к детям. Строгий порядок в жизни, умеренность во всем, воздержание от страстей, вежливость ко всем без различия посетителям заведений, наконец, чистота и опрятность во всем, ее окружающем, — ей необходимы; она должна избегать излишних знакомств, особенно с людьми праздными, а тем более с людьми, преданными страстям; равным образом избегать особенного пристрастия к тому или другому лицу, даже из находящихся с ней в сношении по приюту; все эти связи могут быть источником тысячи неудовольствий и беспорядков, которые отвлекут ее от исполнения прямых ее обязанностей. Вступая в приют, она должна помнить, что принимает на себя дело важное, святое и потому вполне должна себя посвятить ему. Предполагается, что ей и в мысль не войдут какие-либо сношения с родителями детей, которые бы могли произвести пристрастие или потворство к какому-либо ребенку преимущественно перед прочими.

Распределение занятий в течение дня

Каждый день поутру, прежде прихода детей, смотрительница обходит заведение и осматривает — чисты ли полы и скамьи, были ли отворены форточки для освежения воздуха, не угарно ли и т. п. Замеченные недостатки исправляются прислугой.

Коль скоро дитя приведено, смотрительница осматривает его руки, ноги, лицо и одежду и, уверившись в его опрятности, обращается к родителям с похвалой за исправность, или кротко представляет им на вид их нерадение.

Зимой, т. е. с 1-го ноября по 1-е апреля, раздаётся детям при входе сбитень, отвар шалфея, смородиновых листов, калиновых побегов, или другое какое питье по назначению доктора.

Детям, замочившим ноги, переменяется обувь; для чего должны быть готовы чулки и башмаки; надевают на них платье и передник, а собственное платье дитяти кладется в особо определенное для того место.

Вообще в сем случае должно обращать внимание не на ветхость платья, но на отсутствие чистоты, ибо оно означает привычку к неопрятности и неряшеству, которую должно всеми средствами искоренять. Дитя, замеченное в постоянной неопрятности, наказывается тем, что на него надевают черный передник, который снимается только в определенные дни. После осмотра дети занимают свои места на лавках и, пока осматривают других, им раздаются вязанья или какие-либо рукоделья для того только, чтобы дитя не оставалось праздным. Тут кстати можно заметить детям о цене времени, о том, сколь оно дорого; объяснить им вред праздности, необходимость занятий и добрые последствия от порядочного расположения дня. Все это должно быть сказано коротко и ясно, но часто должно быть повторяемо, чтобы дети могли удержать сие наставление в памяти. Дело не в том, чтобы они работали, но чтобы они узнали необходимость пользоваться каждой минутой в жизни.

Когда все соберутся на места, после нескольких минут молчания начинается утренняя молитва. При сем объясняется, зачем начинается день молитвой. Молитва должна быть читана всеми детьми вместе и в эту минуту надобно наблюдать, чтобы ничто постороннее не отвлекало их внимания.

Как невозможно, чтобы дети, живущие в различных частях города, явились в приют все вместе, то необходимо, чтобы молитва не прежде начиналась, как когда уже все собрались. Рукоделье перед молитвой назначается, между прочим, и для того, чтобы дать им время собраться и с приличным спокойствием духа приступить к молитве.

Самые уроки начинаются зимой с 10 часов утра. После молитвы следует урок катехизиса. Никакой урок не продолжается более $\frac{1}{2}$ часа, дабы не утомить слабых еще органов детей. После закона божья назначается $\frac{1}{2}$ часа ровной ходьбы, во вре-

мя коей в такт дети учатся счислению. За сим урок чтения. После чтения так называемый урок послушания, состоящий в разных эволюциях, о которых можно получить понятие, видевши их хоть один раз. В 12 часов дети садятся за стол после предварительной молитвы и после обеда также читается молитва.

Время для свободной игры назначается от 12 1/2 до 2 часов. В это время детям будет предоставлена совершенная свобода играть или резвиться; но смотрительница или ее помощница должны при сем всегда присутствовать и быть судьей их забав, споров и шалостей, пользуясь каждым случаем, чтобы приучать их оказывать друг другу снисхождение, любовь и взаимную помощь. Всякая своевольная расправа строго запрещается и должна быть наказана. Предупреждение и выговор произносятся вслух, так, чтобы их все дети слышали. Наказание должно соразмеряться с важностью поступка; но никогда в приюте дитя не должно быть наказано телесно.

После игры дети займутся вязанием и другими рукоделиями. В это время хорошо читать или рассказывать детям сказки, повести, сообразные с их возрастом и понятиями, позволяя детям делать вслух свои замечания и вопросы, на которые должно, выслушав снисходительно, отвечать ясно. К сему занятию может быть присоединено изучение церковных напевов, гимнов, песен, нарочито для детей сочиненных на голос народных песен, сообразных с детским возрастом.

Классы кончаются уроками писания и счисления, которое также делается нараспев по образцам, которые будут находиться в приюте.

При посещении посторонними людьми приюта ни в каком случае занятия не прерываются.

Смотрительница строго наблюдает, чтобы в зимнее время дети, возвращаясь домой, были тепло одеты. Она уведомляет попечительницу о родителях, которые по бедности не в состоянии одевать своих детей. При входе родителей попечительница обращает их внимание на опасности, которым подвергаются дети на улицах многолюдного города.

Каждый вечер по уходе детей смотрительница записывает в дневной отчет все случившееся, сводит дневные счета и составляет в случае нужды записку попечительнице о мерах, которые, по ее мнению, надлежит принять для благоустройства в приюте. За сим смотрительница заботится о том, чтобы прислуга вычистила покои и привела в порядок все нужное для приема на следующий день детей и посетителей.



ПО ПРЕДМЕТУ ВОСПИТАНИЯ⁸

(ИНСТРУКЦИЯ НАЧАЛЬСТВУ 2-го ДЕТСКОГО НОЧЛЕГА)

...16. Начальство 2-го детского ночлега строго соблюдает все правила относительно воспитания детей, в Руководстве для управления детскими ночлегами постановленными; оно имеет главной целью пещись о религиозном воспитании детей; не допускать ни малейшей роскоши; отнюдь не выводить детей из их состояния, но научить их обходиться без прислуги, самим заботиться о чистоте и порядке как комнаты, так и одежды, и о приготовлении себе пищи,—вообще, трудом снискивать себе пропитание и по мере способностей исправлять должность наставниц, надзирательниц, нянек при детях, сиделок при больных, или же, наконец, домашних прислужниц.

17. Сообразно с общим назначением детских ночлегов начальство 2-го детского ночлега старается, по должности одного, приискать какое-либо воспитательное учреждение, куда бы дети могли ходить учиться под надзором надзирательницы.

18. Если по местным обстоятельствам не представится вблизи такого заведения, которое бы вполне соответствовало цели детского ночлега, то начальство одного озаботится способами удовлетворить требованиям сей цели в самом заведении.

19. В сем случае преподавание в детском ночлеге должно быть самое простое и ограничиться следующими предметами:

1. Закон божий и священная история в пределах краткого катехизиса и книг: «Начатки христианского учения» (изд. св. синода); объяснение литургии в пределах книги Мансветова «Почтение как стоять в церкви».

2. Русская грамота, т. е. умение читать и писать. К чистописанию должны быть присоединены первоначальные понятия о линейном черчении преимущественно для укрепления руки в разных подробностях женских рукоделий.

3. Первые четыре арифметические действия и именованные

числа с показанием счисления на счетах, практического употребления весов и мер и ведения домашних счетных записок.

4. Понятия о русской истории преимущественно со времени Петра Великого в пределах исторического отделения книги «Друг детей», издание министерства народного просвещения.

5. Понятия об окружающих нас естественных и искусственных предметах в пределах статей об оных, помещенных в том же «Друге детей», и сколько то нужно для домашнего быта.

6. Все жеиские рукоделья во всем их пространстве: кройка и шитье мужского и женского белья, женского платья, мытье толстого и тонкого белья, чищение блонд и материй, вышивание разного рода и черчение для оного рисунков. Приготовление самых простых блюд.

7. Хорное пение.

Примечание. Книги, поименованных в сем списке предметов, приведены преимущественно для показання границ, коих не должно переходить учение в детском ночлеге, но с течением времени на общем основании и по указаниям опыта они могут быть заменены другими.

20. При детском ночлеге или поблизости оного должен находиться двор для игр детей на свежем воздухе и небольшой огород, где сами дети должны сажать употребительнейшие огородные растения. Занятия в огороде, равно как и дежурство на кухне должно быть употреблено как средство для награды отличившихся.

21. Для большего удобства весь 2-й детский ночлег должен быть разделен на два отделения — старшее и младшее, из коих каждое должно иметь свою надзирательницу. К младшему отделению причисляются все дети до 10-летнего возраста, а равно и те, кои не знают грамоты.

22. Число учителей должно ограничиваться строгой необходимостью; меры соглашения сей необходимости со средствами заведения предоставляются начальству детского ночлега, которое впоследствии соображения свои по указаниям опыта предоставит в Распорядительное собрание на дальнейшее обсуждение.

23. Если бы в числе бедных детей, воспитывающихся во 2-м детском ночлеге, оказались воспитанницы с замечательными способностями, требующими большего развития, нежели какое может дать детский ночлег, то о помещении сих воспитанниц в высшие учебные заведения или об образовании оных иными мерами начальство заведения входит с представлением в Распорядительное собрание для дальнейших соображений.

24. Пунктом 2 ст. 22-й Руководства для учреждений детского ночлега в числе наград отличившимся детям по наукам и по-

ведению полагается и право на пособие из кассы общества их родителям и родственникам. Поелику дети, поступающие ныне во 2-й детский ночлег, большею частью — сироты, то начальству заведения предоставляется право деньги, заслуженные от общества детьми, класть на их имя в сберегательную кассу для выдачи им книжек сберегательной кассы при выходе из заведения.

25. Для споспешествования успехам в рукоделиях и руководства воспитанием детей приглашается Распорядительным собранием Общества и с утверждением е. и. в. попечительница с званием, которая может избрать себе на случай отсутствия помощницу.



АЗБУКА ДЛЯ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ДЕТСКИХ ПРИЮТАХ¹,

Содержащая в себе:

1. Склады.
2. Образцы для разговоров с детьми 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 и 10-ти лет.
3. Молитвы.
4. Примеры для чтения.
5. Правила счисления.
6. Краткое объяснение употребительнейших в общежитии предметов.
7. Песни, употребляемые в детских приютах.

Сия азбука почти ничем не отличается от изданных донныне азбук. Она лишь несколько распространена и приспособлена к употреблению в детских приютах и вообще для детей от 3 до 10-летнего возраста. Сообразно с постановлением о пребывании в сих заведениях (высочайше утвержденного Положения о детских приютах) она разделена на семь отделений, из которых каждое заключает в себе особенный предмет, а именно: священную историю, катехизис, чтение, понятие о вещах, употребительнейших в общежитии, письмо, счет, гимны и песни, употребляемые в детских приютах. Словом — все то, что дети могут узнать в домах своих родителей и чему ребенка может научить всякая, хотя и бедная, но попечительная мать семейства.

Поелику на основании § 24 наказа при высочайше утвержденном Положении никакое занятие в приютах не должно продолжаться долее получаса, то для удобства в употреблении каждое отделение разделено на уроки с соблюдением возможной постепенности. Смотрительница приюта в занятиях детей должна переходить от одного отделения к другому, потом к третьему и так далее, избирая из каждого по одному уроку не более и обращаясь часто к повторению труднейших для детско-

го понятия уроков. Хотя, как сказано выше, в расположении сих уроков наблюдается всевозможная постепенность, но лучшим руководителем в сем отношении для преподавательницы должна быть степень понятливости детей. Лучше десять раз обращаться к непонятному, нежели оставить в памяти детей одни звуки без всякого смысла.

Детские приюты не суть училища. В них преподавание есть дело побочное и должно преимущественно заключаться в разговорах с детьми, почему должно строго наблюдать, чтобы они отнюдь не вытверживали наизусть находящегося в сей книге, но умели бы о разных предметах, в ней изложенных, рассказывать своими словами. Многие необходимые понятия могут быть сообщены детям прежде, нежели они поймут азбуку, преподавание которой для них сухо и отяготительно; для сего преподавание азбуки должно идти вровень с преподаванием других предметов, кроме письма, которому не должно начинать учить прежде 5-летнего возраста.

Никакие заведения не должны носить отпечатка народности в такой степени, как детские приюты, как потому, что в них призрываются дети низших классов, так и потому, что вообще с детьми от 3- до 10-летнего возраста можно говорить только о том, что они могут видеть, что их окружает, т. е. подробности семейного быта, отличные в каждом народе.

При составлении сей книги издатель хотя и имел в виду многие сочинения по сей части (список их при сем прилагается для тех, кто пожелает познакомиться поближе с изданиями по части детских приютов, составляющей ныне особую отрасль литературы), но мало ими пользовался. Преимущественно издатель руководствовался наблюдениями, сделанными им в семье, приютах, существующих в России, и, наконец, советами одной образованной матери семейства, принимавшей деятельное участие в сем издании.

Наставление смотрительницам приютов, как употреблять подвижную азбуку и таблицу складов с детьми, еще не умеющими читать

Таблица складов должна быть вся наклеена на картоне.

Каждая буква азбуки должна быть наклеена на картоне же или на так называемой переплетной рижской политуре, толстой и крепкой, но каждая буква отдельно, по образцу.

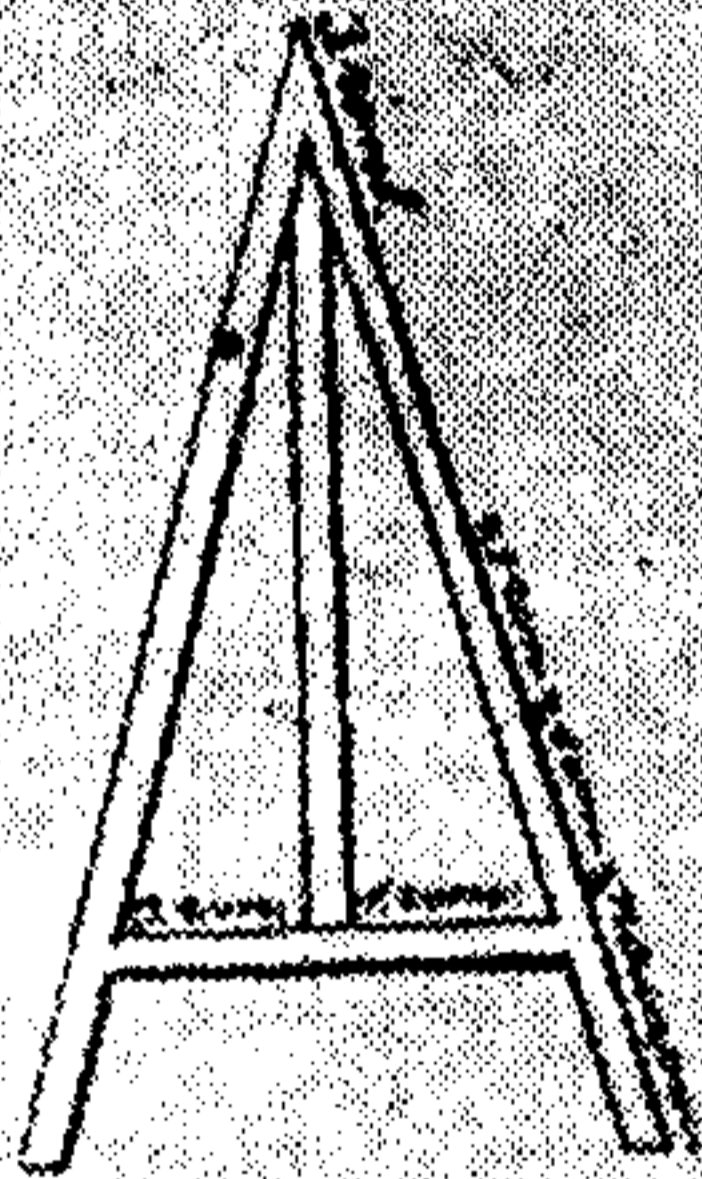
Для употребления сих отдельных букв должна быть устроена доска, несколько наклоненная с тремя полочками в вершок шириной; для хранения букв под доской или отдельно должен быть задвижной ящик.

Сперва детям показывается одна буква. Когда они ее заучат, тогда на нижних полках выставляются все буквы, чтобы между ними можно было найти заученную букву.

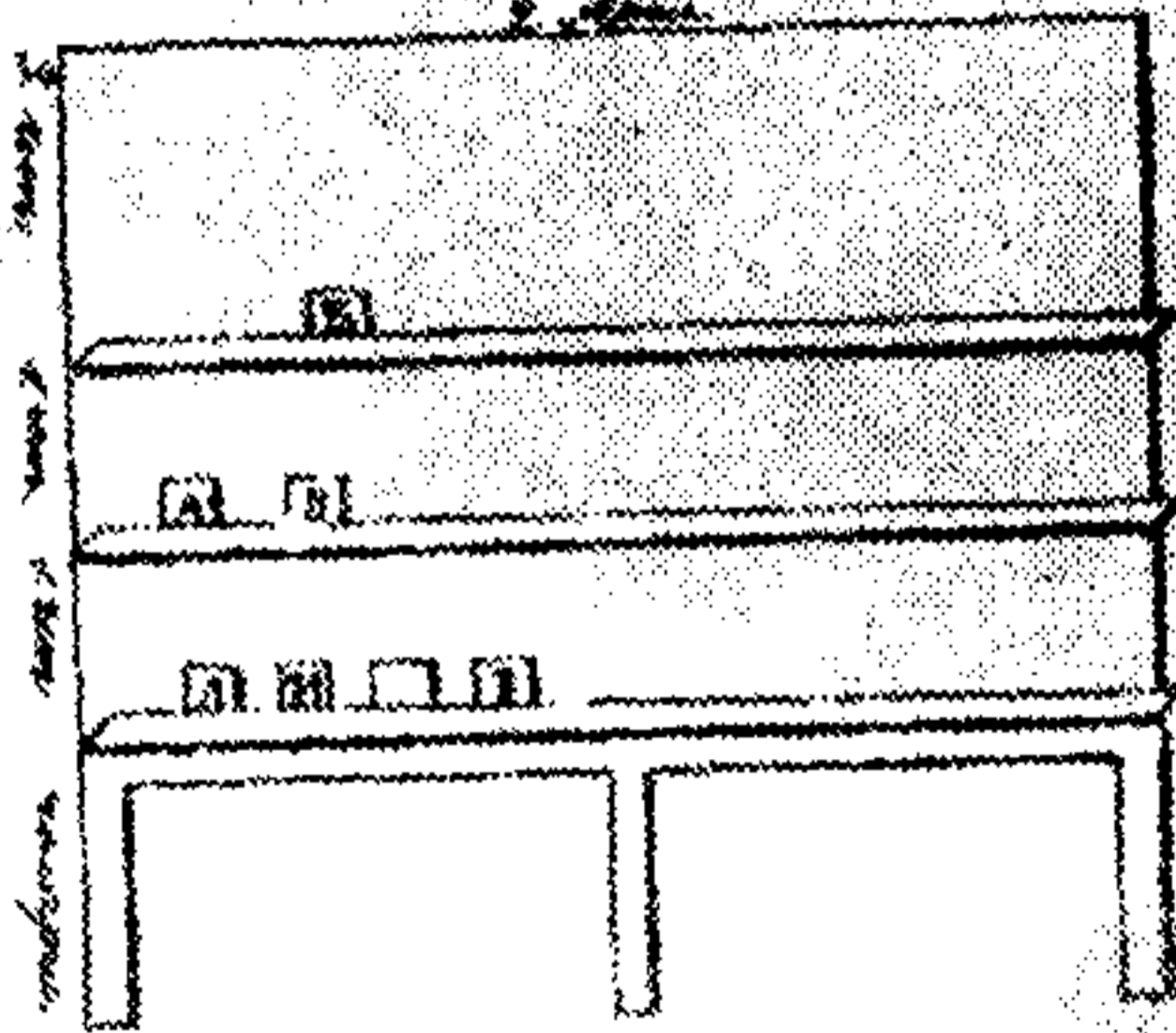
Наставление Смотрительницам Приютов, как
употреблять Таблицы складов Абуны и Маблицы скла-
дов со дворами, еще не употребивши картон.

Таблица складов должна быть все написана на картоне.
Каждая буква абукы должна быть написана на картоне так, или
на тасе написанной прокатанной Рокской папирусы, или на бума-
гой, на каждой букве отдельного, по образцу.
Для употребления сиею отдельными буквами должна быть употреблена
доска, на которой написаны все буквы написанные в абукы и выре-
заны, для хранения букв под доскою, или отдельно, каждая буква в от-
дельной сумке.

Доска с букву



Масса доска с таблица



Автограф литографированного наставления смотрительницам приютов
об употреблении „Таблицы складов“ В. Ф. Одоевского.

Таблица складов вешается подле на столбике.

Учение производится в виде следующего разговора.

Введение. Любите ли вы, малютки, смотреть картинки?

У нас много прекрасных картинок: подите ко мне, я вам покажу их.

Весело смотреть на картинки, но понимаете ли вы, что такое на картинках?

Многое вы отгадываете, и это очень занимает вас, но многого нельзя понять. Жаль,— любопытно было бы знать и понимать все, что изображено на картинках.

Да это узнать можно; вот внизу, под каждой картинкой маленькая надпись, и тот, кто знает буквы, может прочесть ее, а когда прочтешь, то будешь знать все, что говорится или делается на картинках.

Хотите ли, милые малютки, узнать читать?

Ведь очень весело знать все, что знают умные и добрые люди; все, что есть любопытного; все, что делается хорошего на белом свете; все, от чего нам или польза, или удовольствие.

И все это можем мы узнать — все хорошее, все полезное, все забавное; можем приятно и весело употребить время. А время — вещь дорогая, дети; день за днем проходит и не видим как.— Теперь молодые головки ваши свежи, скоро все поймут и всему выучатся,— стоит только захотеть. А у кого есть добрая воля, тому сам бог помогает; а вы знаете, бог любит умных детей, которые слушают, что им говорят. Как же с божьей помощью не сделать вам всего, что захотите? Я не сомневаюсь, чтобы вы, такие добрые дети, не захотели учиться тому, чему я вас буду учить. Давайте же рассматривать эти разные значки: по этим значкам можно выучиться читать. Эти значки называются буквами. Тут, видите, есть буквы большие и маленькие; одни похожи друг на друга, другие не похожи.

Урок 1-й

А, а. Возьмем какую-нибудь из них: это **А**, вот и это **а**. Обе эти буквы одно и то же; но первое большое, а второе маленькое. Ну, найдите мне между этими разными буквами букву **а**. Большую?.. Теперь маленькую?.. Хорошо. На этот раз довольно!

Урок 2-й*)

Б, б. Мы учили букву **а**. Найдите мне, где она? Большая?.. Маленькая?.. Хорошо. — Теперь примемся за другие буквы.

*) Не должно приучать детей произносить согласные буквы, соединяя их с какой-либо гласной, и не называть знак **б** — ни *бе*, ни иначе, а выражая звуком, которого почти нельзя изображать иначе, разве так: **б**.

Вот буква **Б**. Эту букву труднее выговорить, потому что она одна; соединим ее скорее с нашим старым знакомым, что же будет?.. ба-ба-ба, вот уже и вышло у нас очень знакомое слово. Найдите мне еще букву **б** — большую?.. маленькую?.. Соедините опять с нашей старой знакомой, что выйдет? Ба-ба, баба. Теперь попробуем переставить буквы: сперва а, потом б. Это слово ничего не значит, но впоследствии нам пригодится.

Урок 3-й

М, м. Теперь вы знаете уже буквы **а** и **б**. Найдите мне их. Большие?.. Маленькие?.. Возьмем теперь третью — **М, м**. Поставим прежде известное нам слово ба-ба. Вместо **б** поставим **м** — что выйдет? **Мама**. И это нам известное слово. Теперь поставим впереди **а**, потом **м**. Что будет? **Ам-ам**. Это слово также ничего не значит, как и слово **аб**. Покажите мне **а**, покажите мне **м**, покажите **б**. Большие?.. Малые?.. Вот уж мы теперь умеем прочесть два слова — **баба, мама**.

Урок 4-й

П, п. Вот буква **п**. Эта буква выговором своим напоминает букву **б**. Но она как-то легче, мягче. Давайте соединим их обеих с другими: **ба** — баба, **па** — папа. Поставьте букву **а** прежде **п**, что будет? **ап**, которое не имеет никакого смысла. Теперь, дети, вы можете прочитать три слова: баба, мама, папа. Этими словами вы начинаете говорить и называете родных ваших.

Урок 5-й

И, й. Вот буква, которую еще труднее выговаривать, нежели **б**, — **й**. Ее совсем нельзя выговаривать без другой буквы; но присоединим, например, букву **а** и будет **ай**. Вам это слово знакомо. Это слово вы употребляете, когда вам больно, когда вы радуетесь чему или удивляетесь. — Прибавим еще третью букву — **б**; что будет? — **бай, бай-бай**. Это слово вам также знакомо. Прочтите же теперь: **баба** — **бай-бай**. Переменим букву **б** на **м** — будет **май** — один из месяцев, который вы знаете. А какие у нас месяцы? — Попробуем поставить также известную букву **п** — будет **пай**, что детям говорят, когда они умны. Будьте же и вы умны и читайте.

Урок 6-й

К, к. Вот буква **к**. Поставим ее возле **а**, будет **ка**. Посмотрим теперь знакомое нам слово **баба**. Поставим букву **к** между **б** и **а** — будет **бабка**. Сделаем то же с словом **мама**, будет **мамка**. Возьмем опять наше старое слово **баба**. Поставим первые

Азбука

двое употреблении в азбуке азбуки,

содержащая в себе:

1. Слоги.
2. Образцы для разговора соотвѣстными
3^{ми}, 4^{ми}, 5^{ми}, 6^{ми}, 7^{ми}, 8^{ми}, 9^{ми} и 10^{ми} годами.
3. Молитвы.
4. Присказки для чтения.
5. Правила чтения.
6. Краткое объяснение употреблений
иногда в употреблении предметов.
7. Имена употребленные в азбуке
примечания.

Автограф первого листка книги В. Ф. Одоевского „Азбука“.

две буквы — б, а и прибавим ту букву, которую произнести нельзя, изученную нами в прошелый урок; будет бай; это слово вам знакомо. В оставшихся двух буквах переменим б на к, — что выйдет? Читайте — байка. Вы это слово тоже знаете: из байки делают теплое платье. — Оставим это слово, как оно есть,

только сделаем маленькую перемену: букву к перенесем на место б, а на пустое место поставим букву м, будет кайма, которой обшивают платья. Покажите, где кайма на картинке? Сыщите же мне теперь буквы а, б, м, п, й, к. Большие?.. Малые?..

О, сколько мы уже теперь слов можем прочесть!

Таким образом, следуя порядку букв и складов в таблице складов, составляются слова из подлинной азбуки, отнюдь не спеша, но заставляя выучивать детей не более одной буквы в день и беспрестанно повторяя пройденное.



НАУКА ДО НАУКИ

КНИЖКА ДЕДУШКИ ИРИНЕЯ⁵

ПРЕДИСЛОВИЕ

Эта книжка принадлежит к целому ряду сочинений и переводов по части элементарного воспитания, которые мною, в сообществе с некоторыми другими лицами, предназначаются к изданию в непродолжительном времени. В сей книжке содержится первая часть большого труда, к которому я издавна и постоянно обращался посреди других занятий и который издавна был моею любимой мыслью.

Самый текст был написан тому уже два года; но вопросы не могли быть тогда же кончены; меня отвлекли от них обстоятельства практической жизни; многие из знавших эту работу в рукописи упрекали меня в такой медленности, но, несмотря на всю мою добрую волю, я долго к этой работе мог возвращаться только урывками, а кто знаком с этого рода сочинениями, тот знает, какого внимания и какой осмотрительности они требуют.

Я предпринял труд смиренный и неблистательный, но предмет сего труда важен, и нов, и полон наслаждений высоких.

Если до сих пор я был столь счастлив, что публика не оставляла моих трудов без внимания, если я когда-либо пользовался некоторой доверенностью читателей, то никогда, может быть, не нуждался столько в их живом участии, в этой необходимой для автора стили, как в сию минуту. По самому существу предмета я должен надеяться, что иногда читатель поверит мне на слово, если что-либо в сей книге покажется ему не довольно подробным, с другой стороны, не будет на меня сетовать, если что-либо покажется ему излишним, или слишком известным. Понятия о началах педагогики еще столь неопределенны, запас положительных наблюдений над детьми так еще скуден, литература сей науки еще так не точно оценена, что весьма известное для одного есть новость для другого и наоборот; а я имею в виду начинающих.

Для практического употребления сей книжки достаточно «Руководства», следующего за сим предисловием; для того, кто пожелает обстоятельнее узнать начала, принимаемые мною за основание, предназначается помещенный в конце сей книжки «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании»; но я предваряю, что и сей опыт не есть ученая диссертация, в которой возможно вполне изложить свои убеждения и обнять предмет во всей его многосторонности; здесь лишь означение нескольких точек пути, по которому я прошел, дабы достигнуть разрешения вопросов, мною себе предложенных.

Материалами моему труду служили: изучение рациональных педагогов, в особенности—Эйлера, Стефани, Краузе, Гугеля и др.; рукописные заметки Жирара; педагогический журнал Ламбускини; собственные десятилетние наблюдения в чужекрайних и отечественных школах; практические занятия с детьми.

Большая половина вопросов составлены по моему тексту молодой писательницей, Надеждой Александровной Крыловой, благородно посвятившей себя педагогическим трудам. Почитаю долгом изъяснить ей здесь мою признательность за помощь в работе утомительной, неблагодарной и между тем необходимой для моей книги.

Два слова о названии: я назвал мой труд «Книжками дедушки Иринея» потому только, что каждое дело должно же иметь какое-либо имя. Сверх того, как говорят, имя дедушки Иринея довольно известно детям и они его любят, — так с богом!

Всякое замечание приму с благодарностью; тем, кто будет толковать, не понимая дела, отвечать не буду.

Считаю нужным, один раз навсегда, поставить те из моих званий, которые более или менее способствовали моим педагогическим занятиям и облегчили мне возможность как для изучения моего предмета вообще, так и для дополнительных наблюдений над детьми разных классов народа, и дали мне средства — выводы поверять опытом.

Князь Владимир Одоевский, Ученого комитета Государственных имуществ и разных учебных комитетов член, Елизаветинской детской клинической больницы член-основатель, Географического и Статистического общества член-учредитель, бывший правитель дел Комитета главного попечительства для учреждения детских приютов, бывший Председатель общества посещения бедных.

а) Руководство к употреблению сей книжки

Эта книжка разделяется на две части: одна назначается для наставников, другая для детей.

Первая содержит два отделения: 1) предварительные упражнения; 2) собственно то, что я называю: наукою до науки.

Книжка ученика назначается преимущественно для его чтения соответственно номерам вопросника.

Цель книжки наставника двоякая:

Предварительные упражнения не сообщают никакого нового познания ребенку; их единственное назначение — приучить ребенка не только смотреть на ежедневно его окружающие предметы, но и видеть различие между ними.

Вопросы, находящиеся в сем первом отделении книжки наставника, оставлены без ответа, ибо сии вопросы не могут затруднить даже ребенка.

Эти вопросы могут и должны изменяться, смотря по тем обстоятельствам, или лучше сказать, по тем предметам, которые окружают ребенка. Разумеется, странно было бы говорить о пашне ребенку, который никогда не выезжал из города, или говорить о принадлежностях города ребенку, который никогда не выезжал из деревни. Главное дело в том, чтобы говорить с ребенком о том, что у него беспрестанно перед глазами, за что он, так сказать, может ухватиться руками. Повторяю, что цель предварительных упражнений: не научить чему-либо ребенка, но пробудить от сна его умственные силы и направить их на какой-либо определенный предмет. Обращаю в особенности внимание матерей и наставников на сии предварительные упражнения; они — род моральной гимнастики, которая, подобно физической, не дает

новых сил, но движением укрепляет те силы, которые ребенок уже имеет.

По примеру вопросов, находящихся в предварительных упражнениях, могут быть составлены бесчисленные вопросы обо всех предметах, окружающих ребенка. Вообще сии вопросы должны доводить ребенка до следующих умственных действий:

1) Сосредоточить внимание на каком-либо предмете и для облегчения памяти обозначить его хоть условным словом, хоть местоимением: это, он и проч.

2) Заметить качества или признаки предмета и отличие его от другого.

3) Обозначить место, где находится предмет.

4) Показать главные видимые части в предмете.

5) Означить время, в котором предмет был, есть или будет.

6) Означить причину или источник предмета и его цель, или назначение.

7) Назвать предмет настоящим его именем.

Вот по моему мнению естественная гамма понятий, доступная каждому ребенку.

В сем порядке расположены почти все вопросы, находящиеся в предварительных упражнениях. Очевидно, что их можно и должно дополнить и изменять, смотря по ответам ребенка.

К упражнениям сего рода полезно обращаться и впоследствии. В новых познаниях, приобретаемых учеником в какой бы отрасли ни было, будут постепенно представляться новые источники для подобных вопросов. Для сей же цели должны употребляться разные повести, сказки, рассказы, книги всякого рода, даже не детские, особенно же картины или гравюры.

Второе отделение книжки наставника («Наука до науки») имеет целью также не столько учить ученика, сколько приучить ученика на понятных ему предметах к некоторому правильному последованию мыслей; приучить его, отклоняясь от главного предмета разговора, книги, уметь возвращаться к нему с другой стороны; к этому последованию мыслей, играющему столь важную роль в жизни, не может довести ребенка одно чтение разнообразных книг или разговоры о разных предметах; в каждом организме, после приобретения разных понятий, наступает эпоха, где организм должен не только принять в себя что-либо извне, но и свести все принятое к центру, усвоить себе, обратить в собственное существо; к этой эпохе должно ребенка приготовить, укрепить его разумный снаряд; эта эпоха также важна в духовном отношении, как, например, в телесном отношении известная эпоха развития тела.

Читатели заметят, что в сем втором отделении некоторые, новые для ребенка понятия вводятся постепенно; я старался, сколько моих сил было, соблюсти сию постепенность в самом языке; так что первые вопросы содержат в себе, повидимому, излишние повторения, обыкновенно не употребляемые в книгах; но сии по-

вторения необходимы в разговоре, и долголетние наблюдения и опыты убедили меня, что лишь сим складом речи взрослый человек может быть понятен для дитяти. В следующих вопросах сии повторения мало-помалу изгоняются и заменяются более краткими фразами, которые, наконец, приводят ученика к так называемому нашему книжному языку, который до сих пор, к сожалению, еще не слился с общенародным.

Я старался, сколь возможно было, не употреблять ни одного слова, несколько чуждого понятиям ребенка, не приготовив его предшествующими вопросами понимать это слово. Это была труднейшая часть той задачи, которую я предположил себе. Не знаю, до какой степени могли меня обмануть мои наблюдения и опыты по сему предмету. Всякое замечание по сей части я приму с живейшей благодарностью, но я должен отвечать на одно возражение, уже сделанное мне некоторыми отцами семейств, читавшими мою рукопись. Мне говорили, что в ней находится много таких понятий, которые уже известны детям из самой жизни, из семейных разговоров, из виденного на улице.

Замечание совершенно справедливое, но 1) главнейшая цель этой книжки, повторяю, не столько сообщить ребенку новые понятия, сколько приучить ребенка к отчетливости и последовательности мыслей, а это нужно всякому, 2) самые понятия ею сообщаемые — есть дело второстепенное и изменяющееся в отношении к каждому ребенку; один развит более, другой менее; круг понятий ребенка бывает больше или меньше, смотря по обстоятельствам, в кои он поставлен; ребенок умного, образованного семейства, без сомнения, помимо книг, с ранних лет приобретает нечувствительно большой запас сведений из самой своей жизни, но моя книжка преимущественно назначается для тех несчастных детей, которые до шести, восьми и десяти лет не имеют никаких понятий, кроме удовлетворения естественных потребностей, даже не знают иногда отличия правой руки от левой, что я заметил на сотне детей, поступавших в разные учреждения, находящиеся под моим ведением *).

*) Прибавлю характеристическую черту, означающую, что относительно педагогики многие, даже из образованных людей, находятся еще в фантастическом периоде и верят произвольным своим теориям более, нежели прямому наблюдению. Грустное замечание о том, что в низших классах часто дети находятся в скотоподобном состоянии, взятое мною живьем из опыта, произвело большой соблазн между некоторыми людьми, которые безданно, беспощинно присвоили себе право лучше понимать низший класс, нежели те, которые беспрестанно имеют с ним дело. Эти господа, не выходя из кабинета, обиделись этой горькою правдою и, вместо того чтобы помочь добрым людям, которые стараются отвратить такое горе, решили, что этого не может быть, и в доказательство сослались на свою фантастическую теорию. Что отвечать на это? — Протрите, господа, очки у своей теории и посмотрите на вещи просто, как они есть, не мудрствуя лукаво. — Нет сомнения, что с благодетельным распространением приютов и разных школ такие явления мало-помалу должны уничтожиться, — но что такие явления были и есть, того не знают только люди, никогда не вникавшие в образ жизни низших классов и знающие об них лишь по собственным творениям.

1. Что ты такое? Ты не стоишь, не ступаешь, не окошко, тебя зовутъ: — чтожъ ты такое?

2. У тебя есть кукла?

3. Ты любишь играть въ куклы?

4. Кукла можетъ ли то дѣлать, что ты дѣлаешь?

5. Чтожъ ты можешь дѣлать? можешь ли ты ходить?

6. Можешь ли ты поднимать руки, опустить руки?

7. Можешь ли ты шевелиться, или двигаться всѣмъ тѣломъ?

8. Могутъ ли куклы такъ же шевелиться? Когда кукла шевелится? Можетъ ли кукла шевелиться, когда ты ее не шевелишь?

9. Если ты не шевелишь куклу, то движется ли она сама собою съ мѣста?

предпечатанная здесь для удобства

Наставника.

1. Я дитя.

2. У меня есть кукла.

3. Я люблю играть въ куклы.

4. Куклы не могутъ дѣлать то, что я дѣлаю.

5. Я могу ходить.

6. Я могу поднимать руки, и опускать руки.

7. Я могу шевелиться всѣмъ тѣломъ.

8. Куклы тогда только шевелются, когда я ихъ шевелю.

9. Если я куклы не шевелю, она сама не движется съ мѣста.

Книжка для ученика составлена так, что она может служить для чтения ученику и вместе служить ответом на вопросы, находящиеся в вопроснике.

Но предваряю наставников, что не должно отнюдь заставлять ученика выучивать наизусть что-либо находящееся в книжке, для него назначенной, если они хотят извлечь хотя малейшую пользу из предлагаемого руководства.

Выучивание наизусть каких-либо фраз, относящихся до нравственных предметов, есть совершенная гибель в сем возрасте, как равно и в других; память весьма сильна в детях, и вообще замечено, что чем сильнее память в дитяти, тем слабее его все другие душевные способности.

Назначение сей книжки есть: развить именно все те способности человека, которые не суть память, самая обманчивая из его способностей. Ребенку, одаренному памятью, ничего не стоит выучить полкниги наизусть, и он своими ответами может обмануть самый зоркий и опытный глаз. Спросите его—он отвечает скоро и речисто, но предложите ему тот же вопрос с другой стороны и даже другими словами — и вы увидите, что он ровно ничего не понимает из того, что говорит. Вы увидите, что он похож на человека, у которого были привязаны все члены, кроме одной руки, и который потому может владеть рукою отлично—но лишь одной этой рукой; примеры сего нравственного уродства разительны; такой ребенок обыкновенно уже носит в себе зародыш тщеславия; уже он гордится своими речистыми ответами; похвалы, получаемые им, часто за мнимые успехи, от неопытных наставников, уже дают ребенку пагубную мысль о выгодах хитрости и притворства. Из такого ребенка выйдет, может быть, человек, постигающий в совершенстве житейское искусство вывертываться в каких бы то ни было случаях, но негодный ни на какое основательное дело и незнакомый с трудом добросовестным. Вот каким образом нелепая метода учения портит не только умственные, но и нравственные качества человека в самом их зародыше.

Прибавлю еще несколько слов, ибо желаю, чтобы читатель понял меня совершенно: устранение выучивания наизусть не значит, что должно оставлять память в совершенном бездействии. Большая разница между выучиванием наизусть, или, по школьному, зубрением, и тем актом нашего организма, когда некоторые необходимые предметы входят в память сами, например, через мнемонические средства, каковы: ритм, рифмы, картины и пр. и т. п. Таблицу умножения, некоторые правила гигиены, общежития надобно знать на память, но круг таких предметов весьма ограничен; разными педагогическими приемами можно врезать их в память ребенка без всякого зубрения*).

*) Еще характеристическая черта нашей эпохи: некоторые из пишущих до того незнакомы с самыми простыми педагогическими приемами, уже десятки лет существующими в Англии, Германии и Франции, что они смотрят

Читатель заметит, что многие из вопросов в Вопроснике разбиты еще на несколько вопросов; это сделано также по той причине, что непонятливость детей бывает различна; иной ученик будет вам с первого раза отвечать правильно и здраво на вопрос, ему предложенный, но иногда он просто не понимает вас; иногда он и понимает вас, но не находит слов для выражения своих мыслей; не сказывайте ему тотчас ответа, но помогите ему отвечать — другим вопросом о том же предмете, и не спешите, дайте ребенку собраться с силами; для умственного процесса так же надобно время, как для всякого физического дела; немногие гении одарены способностью понимать быстро и, так сказать, инстинктивно. Если и вторая форма вопроса не доступна ребенку, дайте вопросу новый вид, ближайший к ответу, и, наконец, доводите до той формы вопроса, в которой почти заключается ответ; но будьте осторожны: не тотчас и не слишком часто облегчайте ребенка; главное дело в том, чтобы в самом ребенке совершилось то, что можно назвать актом труда, — и в этом главное и необходимое условие воспитания.

Если вы возбудили, хотя несколько раз, сей чудный психологический процесс в душе ребенка, вы будете удивлены, как затем вслед его душа легко будет пробуждаться от своего младенческого усыпления. Что сказать о тех несчастных методах воспитания, по милости которых выходят люди, вовсе не знакомые с сим психологическим процессом; или которые познакомились с ним лишь по милости нашего общего, горького наставника — житейской опытности. Это те люди, про которых говорят в свете: «неспособен ни на какое дело».

Не всякое понятие можно вывести из ребенка, иное должно ему и дать, но убедитесь в том, что ученик понимает лишь то, что он сам вам сказал, от себя, им изобретенное или усвоенное, а не заученное на память, и что ребенок почти никогда не понимает того, что вы сказали ему в учебной догматической форме. Эта последняя форма доступна лишь позднему возрасту, от 16 до 20 лет и далее.

Ученик не понимает вас; он не виноват; виноваты вы. Вы говорите ему на языке ему неизвестном. Отсюда важность вопросов, признанная со времени Сократа и Платона. Ими вы не столько можете научить ученика, как сколько сами научитесь от него тому языку, на котором вы можете учить его. Венец вашего дела будет то, когда вы возбудите вопросы в самом ученике; они научат вас тому, чего не найдете вы ни в одном педагогическом курсе; они научат вас спускаться в ту сферу понятий, в ко-

на мнемонические работы как на литературное произведение. Год тому я напечатал несколько мнемонических стихотворений, в некоторых, между прочим, шло дело об утреннем туалете: один журнал нашел, что в этих стихах нет поэзии. Ах, господа, как дурно вас учили и в вашем детстве, да и до сих пор, как вы худо учитесь!

II

въ такой медленности, но, не смотря на всю мою добрую волю, я къ этой работѣ могъ возвращаться только урывками. Кто знакомъ съ этого рода сочиненіями, тотъ знаетъ какого вниманія и какой осмотрительности они требуютъ.

Я предпринялъ трудъ смиренный и неблистательный, — но предметъ сего труда важенъ и новъ, и полонъ наслажденій высокихъ.

Если до сихъ поръ я былъ столь счастливъ, что публика неоставляла моихъ трудовъ безъ вниманія, если я когда либо пользовался нѣкоторою довѣренностію читателей, то никогда можетъ быть ненуждался столько въ ихъ живомъ участіи, въ этой необходимой для автора стихіи, какъ въ сію минуту. По самому существу предмета, я долженъ надѣяться, что иногда читатель повѣритъ мнѣ на слово, если что

Фотоснимок 2-й стр. из Предисловия Одоевского к его книге
„Наука до науки. Книжка дедушки Иринея“.

торой живет душа ребенка и до которой может достигнуть взрослый человек лишь с большими, невероятными усилиями.

Цель моей книжки — довести вас до сей границы, другими словами — довести вас до того, чтобы вы могли обходиться без моей книги, как и без всякой другой, ибо ни в чем нельзя заменить живого слова.

Пока вы не достигли до сей высшей степени, до которой может достигнуть элементарный преподаватель, до тех пор остерегитесь применять порядок последования предметов в предлагаемом руководстве или пропускать то, что вам покажется слишком известным или повторением; оно сведено из опытов людей, посвятивших целые жизни на наблюдения над развитием умственных и нравственных способностей ребенка. Иначе вы потеряете и ту небольшую выгоду, которую может вам доставить эта книжка.

Отделение первое

Предварительные упражнения

Что это такое? (показывая, например, на стул).

Есть ли здесь ножки? Где они?

Есть ли спинка? Где она?

Есть ли подушка? Где она?

Что такое, на чем ты сидишь?

Стул бел, красен или черен?

Подушка мягка или жестка?

Спинка стула мягка или жестка?

Ножка мягка или жестка?

Что такое в подушке?

Отчего подушка мягка?

На что тебе стул?

На что тебе стол?

Чем стул похож на стол?

У стола есть ли ножки?

А у стула?

Есть ли на столе подушка?

Есть ли у стола спинка?

Где теперь стол стоит?

Может ли стул стоять на дворе?

Стоял ли здесь стол вчера?

Будет ли стул стоять завтра?

А если стул перенесут в другую комнату, будет ли он здесь стоять?

Где же тогда он будет стоять?

Откуда взялся стул?

Кто принес его сюда?

Кто купил его?

На что тебе стул?
Что это такое, стол или стул?

Что ты делаешь с кашей?
Каша белая или черная?
Что ты делаешь ложкой?
Можешь ли ты есть ложку?
Ложка светится или нет?
А каша светится или нет?
Где у тебя каша?
Будет ли у тебя каша завтра?
Кто же тебе сказал, что у тебя непременно будет завтра каша?
Зачем ты ешь кашу?
Будешь ли ты сыт, если не дадут тебе каши?
Кто варил кашу?
Кто принес тебе кашу?
Если бы кашу не принесли сюда, была ли бы она здесь?
Покажи: где каша, где ложка?

На что тебе руки?
Что ты делаешь руками?
Что у тебя на руках?
Есть ли у тебя на руках пальцы?
Что у тебя на пальцах?
Есть ли у тебя на пальцах ногти?
Чем ты ходишь?
Можешь ли ты ходить руками?
Сколько у тебя ног?
Сколько у тебя рук?
Которая рука правая, которая левая?
Есть ли у тебя пальцы на ногах?
Есть на пальцах у ног ногти?
Можешь ли ты взять ложку ногами?
Где твои руки — здесь или в другой комнате?
Где твои ноги — здесь или в другой комнате?
Были ли у тебя руки и ноги вчера?
Будут ли у тебя руки и ноги завтра?
Зачем у тебя руки?
Зачем у тебя ноги?
Что ты можешь делать руками?
Что ты можешь делать ногами?
Откуда ты взял свои руки и ноги, принес тебе их кто-нибудь или подарил?
Чьи у тебя руки и чьи ноги?
Можешь ли ты оставить свои руки в другой комнате?
Можешь ли ты оставить свои ноги в другой комнате?

Пахнет ли розан?
Пахнет ли бальзамин?
Розан — цветок или нет?
Какие ты знаешь еще цветы?
Розан — белый или красный?
Василек — белый или красный?
Бальзамин — белый или красный?
Где посажен цветок?
Может ли быть цветок посажен в саду?
Может ли цветок быть посажен в горшке?
Был ли цветок таким же вчера?
Был ли цветок таким третьего дня?
Был ли цветок таким неделю тому назад?
Когда цветок расцвел?
Будет ли цветок таким же завтра, какой он сегодня?
Не завянет ли цветок?
Заметь, когда он завянет, и скажи мне.
Пахнет ли завядший цветок?
Так ли завядший цветок пахнет, как свежий цветок?
Такой ли цвет у завядшего цветка, как у цветка свежего?
Был ли завядший цветок таким же, как вчера?
Останется ли цветок и завтра завядшим?
Завянет ли свежий цветок?

Любишь ли ты собаку Мимишку?
Ласкается ли к тебе Мимишка?
Мимишка говорит ли с тобой?
Мимишка лает ли?
Барбоска, что на дворе, ласкается к тебе или нет?
Похож ли Мимишка на Барбоску?
Барбоска лает или нет?
Мимишка — собака или нет?
Барбоска — собака или нет?
Какая разница между Мимишкой и Барбоской?
Где живет Мимишка, где Барбоска?
Ест ли Мимишка?
Ест ли Барбоска?
Кто больше: Мимишка или Барбоска?
Есть ли на Мимишке шерсть?
Есть ли на Барбоске шерсть?

Где ты живешь?
Живешь ли ты в этой комнате?
Где эта комната?
Есть ли еще комнаты в этом доме?
Назови мне, какие еще комнаты в доме.

Есть ли в этой комнате пол?
Есть ли в этой комнате потолок?
Где он?
Есть ли в этой комнате стены?
В других комнатах есть ли пол, потолок и стены?
Есть ли в этой комнате окно?
Есть ли в этой комнате дверь?
Есть ли в других комнатах окна и двери?
Зачем в комнате дверь?
Зачем в комнате окна?
Что делают в спальне?
Что делают в столовой?
Что делают в гостиной?
Этот дом стоял ли на том месте, где он был вчера?
Будет ли дом стоять на этом же месте завтра?
Откуда взялся дом?
Зачем строят дома?

Холодно тебе или тепло?
Где холоднее: у печки или у окошка?
Зачем топят печку?
Если бы печку не топили, было ли бы тепло в комнате?
Когда топят печки: зимой или летом?
Когда бывает холодно: зимой или летом?
Зимой в саду цветут ли цветы?
Когда цветут цветы?

Можно ли топить печку, не открывая трубы?
Будет ли гореть огонь в печке, когда труба закрыта?
Если труба закрыта, куда дым пойдет?
Когда труба открыта, куда дым пойдет?
Как называется то, чем трубу закрывают?
Если в печке трубы не закрыть, будет ли в комнате тепло?
Когда же надобно закрыть трубу?

Зачем метут у тебя в комнате?
Если бы не мели твоей комнаты, что было бы на полу?
Откуда на полу берутся бумажки и другой сор?
Чем метут твою комнату?
Куда выносят сор?
Что было бы, если бы сор оставался в комнате?
Много ли бы сора осталось в продолжение нескольких дней?
Надобно ли будет мести завтра твою комнату?
Что было бы в твоей комнате, если бы в ней не отворяли окошек?
Так ли душно в комнате, как на дворе?

Зачем ты смотришь на часы?

Который теперь час?

Покажи мне, где на часах стрелка, где циферблат.

Где на циферблате написаны часы?

Что показывает большая стрелка?

Что показывает маленькая стрелка?

Сколько минут в часе?

Сколько часов во дне?

Когда бывает полдень — днем или ночью?

Что такое внутри часов?

Кто сделал часы?

Зачем сделали часы?

Мог ли бы ты знать, когда придет учитель, если бы не было часов?

Мог ли бы ты знать, когда обедать, если бы не было часов?

Надобно ли заводить часы?

Если не заводить часов, что будет?

Что тебе легче: бегать или взбегать на гору?

Что выше — поле или гора?

На поле есть ли трава?

На горе есть ли трава?

На поле есть ли земля и камни?

Какая разница между ровным полем и горою?

Отделение второе

КНИЖКА УЧИТЕЛЯ

ВОПРОСНИК

1. Что ты такое? Ты не стол, не стул, не окошко, тебя зовут —; что ж ты такое?

2. У тебя есть кукла?

3. Ты любишь играть в куклы?

4. Кукла может ли то делать, что ты делаешь?

5. Что ж ты можешь делать, можешь ли ты ходить?

6. Можешь ли ты поднимать руки, опускать руки?

7. Можешь ли ты шевелиться или двигаться всем телом?

8. Могут ли куклы так же шевелиться? Когда кукла шевелится? Может ли кукла шевелиться, когда ты ее не шевелишь?

9. Если ты не шевелишь куклу, то двинется ли она сама собою с места?

10. Почему ты знаешь, что кукла сама без тебя не может шевелиться?

11. Чем ты видишь — руками, ушами, глазами?

12. Закрой глаза и пощупай стол рукою; видишь ли ты стол?

Если ты и не видишь стола, то можешь ли ты щупать или чувствовать стол под рукою?

13. Стол шероховат или гладок? Как ты узнал, что стол гладок?

14. Как ты с закрытыми глазами узнал, что стол гладок?

15. Когда ты играешь в жмурки, видишь ли ты что-нибудь? Если ты ничего не видишь, то как ты узнаешь, что возле тебя есть что-нибудь — человек, стол, стул или другая какая вещь?

16. Не можешь ли ты назвать что-нибудь такое, что пахнет, например, цветы пахнут ли?

17. Что еще пахнет, например, кофе пахнет или нет?

18. Что еще пахнет, например, дым?

19. Что еще пахнет, например, сера на спичках?

20. Когда что пахнет, то про то говорят: запах. Так говорится: запах цветов, запах серы. Можешь ли ты узнать, что в комнате есть цветы, хотя бы и не видал цветов? Почему ты узнаешь, что в комнате есть цветы?

21. Почему ты можешь узнать, что в доме жарят кофе, хотя не видишь, что его жарят?

22. Чем ты чувствуешь запах — руками, ушами, глазами, носом?

23. Почему ты знаешь, что чувствуешь запах носом? Чувствуешь ли ты запах, когда зажмешь нос?

24. Когда ты зажимаешь нос? Зажимаешь ли ты нос, когда ты чувствуешь неприятный или противный запах?

25. Кто с тобой теперь говорит? Стало быть, ты знаешь, когда с тобой говорят?

26. Почему ты знаешь, что с тобою говорят? Чувствуешь ли ты это руками, носом? Если ты видишь, что с тобою говорят, то, закрыв глаза, узнал ли бы ты, что с тобою говорят?

27. Если бы ты не хотел чего-либо слышать, что бы ты тогда сделал, не выходя из комнаты? Зажавши уши, можешь ли слышать?

28. Чем же ты слышишь?

29. Чувство слышать называется слухом. Как называется чувство слышать? Что такое слух?

30. Где слух?

31. Хлеб и говядина похожи ли друг на друга?

32. Одинаковый ли вкус у хлеба и говядины?

33. Одинаковый ли вкус у вишен и у груши?

34. Как узнать, какой вкус в чем-нибудь? — руками, носом, глазами, ушами, языком?

35. Что ты делаешь глазами, что ты делаешь ушами? Чем ты видишь, чем ты слышишь?

36. Чем ты чувствуешь запах?

37. Чем ты узнаешь вкус?

38. Что ты делаешь руками и ногами? Дотрагиваешься ли ты руками и ногами до того, что возле тебя? До чего же ты дотра-

гиваешься — до потолка, до пола, до стола, до стены? То, что ты чувствуешь, когда дотрагиваешься до чего-нибудь, называется осязанием.

39. Кукла может ли видеть, может ли слышать, чувствовать запах, кушать?

40. Из чего сделаны куклы? Какие они?

41. Ты также сделан из дерева? Ты деревянный или живой?

42. Почему ты знаешь, что ты живой?

43. Куклы также живые или нет?

44. Почему куклы не живые? Могут ли они видеть, слышать, чувствовать запах и проч.?

45. А деревья и цветы — видят ли они, слушают ли они, живые ли они?

46. Кошки, собаки, лошади, коровы — живые ли они?

47. Почему они живые? Сами ли они ходят, видят ли они, как ты?

48. Стало быть, ты похож на собаку и собака похожа на тебя?

49. Почему же ты не похож на собаку? На скольких ногах ходит собака? На скольких ногах ты ходишь?

50. Может быть, ты похож на рыбу, почему ты не похож на рыбу? Есть у рыбы руки, ноги?

51. Не похож ли ты на птицу? Почему ты не похож на птицу? Есть ли у птицы руки?

52. Так похож ли ты на какое животное — на кошку, на собаку, на рыбу, на птицу?

53. Так ты не похож ни на какое животное? Но скажи, не можешь ли ты делать ртом что-то такое, чего животные делать не могут?

54. Что же такое ты можешь делать ртом, чего животные не могут делать?

55. Однако ты животных иногда слышал? Животные кричат или говорят? Животные выговаривают ли слова?

56. Но попугай говорит, что тот дурак, кто пришел. Попугай выговаривают ли слова? Попугай говорят ли сами, или их надо учить говорить? Скоро ли они выучиваются говорить?

57. Попугай говорят ли сами от себя? Что они говорят? — разные слова или повторяют все те же слова? Всегда ли кстати они повторяют выученные ими слова?

58. Могут ли попугай отвечать, когда их о чем спрашивают?

59. Можешь ли ты говорить все, что хочешь?

60. Можешь ли ты отвечать, когда тебя спрашивают?

61. Почему ты отвечаешь, когда тебе говорят? Понимаешь ли ты, что тебе говорят?

62. Что ты делаешь для того, чтобы говорить? Шевелишь ли ты языком или нет?

63. Знаешь ли ты наперед, что ты скажешь?

64. Почему ты знаешь наперед, что ты скажешь? Думаешь ли ты прежде, нежели говоришь?

65. Все ли ты говоришь, что ты думаешь? Когда ты молчишь, думаешь ли ты?

66. Думаешь ли ты о том, что я тебе говорю?

67. Всегда ли ты думаешь о том, что тебе говорят? Думаешь ли ты о том, о чем тебе не говорят? Когда ты рассеян, думаешь ли ты о том, что тебе говорят? О чем ты тогда думаешь? Не думаешь ли ты тогда о том, что ты видишь, что перед твоими глазами?

68. Твоего батюшки и матушки теперь нет перед тобою; можешь ли ты об них думать, хотя ты их не видишь?

69. Чем ты думаешь — глазами, руками, ногами? Нужны ли тебе руки, ноги, глаза, чтобы думать? Можешь ли ты думать, зажмурив глаза?

70. Чем же ты думаешь?

71. Рука может ли думать? а нога?

72. Твои глаза могут ли думать? Может быть, твои уши думают?

73. Твое тело думает ли?

74. Кто думает, когда ты думаешь? Сам ли ты думаешь или кто другой?

75. Другие люди думают ли?

76. Почему ты знаешь, что другие люди думают? Почему ты знаешь, что твой учитель думает? Точно так же, как ты думаешь то, что говоришь, то и учитель говорит то, что думает.

77. Почему ты знаешь, что твой учитель думает? Разве ты видишь, что он думает?

78. Если бы я с тобой не говорил, знал бы ты, что я думаю?

79. У других людей не тело ли думает?

80. Кто же думает во мне, в тебе? Кто желает? — не рука, не нога, думает и желает что-то такое, чего мы не видим и что называется душою, или духом? Как называется то, что думает и желает?

81. У того, кто говорит с тобою, есть ли душа, или дух?

82. Почему ты знаешь, что в том, кто говорит с тобою, есть душа? Если он говорит с тобою, то думает ли он? Если он думает, то есть ли у него душа? Стало быть, кто говорит с тобою, есть ли у того душа?

83. Что ты видишь во мне, когда я говорю с тобою? Видишь ли ты мою душу, или видишь одно только тело?

84. Что ты видишь в теле, из чего состоит мое тело, а также и твое? Одно ли мясо в моем теле? Одни ли кости в моем теле?

85. Видишь ли ты душу того, кто говорит с тобою?

86. Где же спрятана душа?

87. Каким образом ты узнаешь, что есть душа в человеке? Узнаешь ли ты, что есть душа в человеке по тому, что он говорит, ходит или делает что-нибудь другое?

88. Стало быть, душа в человеке, как хозяин в доме? На что похожа душа в человеке? Как душа распоряжается в человеке?

89. Но человек может выйти из дома? Может ли душа выйти из тела? Можешь ли ты выйти из своего тела?

90. Стало быть, твое тело, как комната, из которой ты не можешь выйти?

91. Твое тело слушается ли тебя?

92. Как оно слушается тебя? Ежели ты захочешь, чтобы твое тело ходило, будет оно ходить? Если ты захочешь, чтобы у тебя рука поднялась, поднимется ли она? Если ты захочешь, чтобы язык твой говорил, говорит ли он? Если ты захочешь, чтобы глаза твои закрылись или открылись, послушаются ли они тебя?

93. Если бы у тебя не было глаз, могла ли бы душа твоя видеть?

94. Чем же видит твоя душа?

95. Если бы у твоего тела не было ушей, могла ли бы душа твоя слышать?

96. Чем душа слышит?

97. Тело нужно ли для души?

98. Чем душа видит и слышит?

99. Стало быть, что есть в каждом человеке? Есть ли тело? Есть ли душа?

100. Что делает душа в человеке?

101. Что такое тело для души? Где живет душа?

102. Кто хозяин, кто слуга — душа или тело?

103. Тело слушается ли души?

104. Что лучше, душа или тело?

105. Почему душа лучше тела? Кто наибольшее — душа или тело?

106. Из чего состоит тело?

107. Можно ли видеть тело? Можно ли видеть душу?

108. То, что можно видеть, называется видимым предметом; чего нельзя видеть, то называется невидимым. Тело видимо или невидимо? Душа видима или невидима?

109. Почему тело видимо? Почему душа невидима?

110. Где лежат маленькие дети (малолетние) — на кровати, на диване?

111. Лежал ли ты когда-нибудь в колыбельке?

112. Мал ли ты был тогда или велик? Слаб или силен? Понимал ли что-нибудь или нет?

113. Кто за тобою ухаживал, когда ты лежал в колыбельке?

114. Умел ли ты ходить? Носили ли тебя на руках? Кто носил тебя на руках? Кто учил ходить?

115. Умел ли ты есть и говорить? Кто учил тебя есть и говорить?

116. Мог ли ты тогда есть так, как теперь? Мог ли ты тогда есть хлеб, говядину?

117. Чем же кормила тебя матушка?

118. А батюшка твой ходил ли за тобою, когда ты был маленький?

119. Ежели бы батюшка и матушка за тобою не ходили, могли бы ты жить? Не умер ли бы от голода и холода?

120. А теперь папенька и маменька дают ли тебе что-нибудь? Кто дает тебе постельку, на которой ты спишь?

121. Кто тебя кормит, кто тебя одевает?

122. Что было бы, ежели бы папенька и маменька тебя не кормили и не одевали? Где бы ты жил? Как бы ты ел и как одевался?

123. Всегда ли ты здоров? Бывал ли ты когда-нибудь болен?

124. За больными нужно ходить; кто за тобою ходил, когда ты был болен?

125. Всегда ли ты делаешь то, что нужно делать? Не делаешь ли ты иногда чего дурного? Кто тебя учит и оговаривает?

126. Если бы родители не оговаривали, не поправляли и не учили детей, могли ли дети быть добрыми и вежливыми? Могли ли бы они что-нибудь знать?

127. Можешь ли ты рассказать, сколько добра сделали тебе родители?

128. Можешь ли ты заплатить своим родителям за все добро, которое они тебе делают?

129. Когда ты вырастешь большой, будешь ли ты в состоянии заплатить им?

130. Дитя не может делать того, что делает большой. Может ли дитя вполне заплатить за то, что делают для него родители и старшие?

131. Для чего родители твои занимаются тобою? Ежели бы они тебя не любили, занимались ли бы они тобою?

132. Чем можешь ты заслужить эту любовь? Всегда ли ты заслуживаешь ее своим поведением?

133. Почему ты не заслуживаешь такой любви? Не огорчаешь ли ты своих родителей?

134. Чем ты огорчаешь своих родителей? Твое непослушание может ли их огорчить? Всегда ли ты их слушаешься?

135. Почему ты иногда не слушаешься своих родителей? Не бываешь ли рассеян? Всегда ли слушаешь, что тебе говорят? Всегда ли помнишь?

136. Ты должен любить тех, которые тебя любят. Родители твои любят тебя; должен ли ты их любить?

137. Чем можешь ты доказать любовь свою к родителям? Слушаются ли тех, кого любят?

138. Чем можешь ты доказать свое послушание?

139. В глазах ли родителей только должен ты исполнять, что тебе приказано? Можешь ли ты не исполнять их приказаний, когда они не видят того, что ты делаешь?

140. Для чего должен ты делать то, что тебе приказывают? Из милости ли ты должен это делать или потому, что в этом твоя обязанность?

141. Для чего ты должен слушаться своих родителей? Все, что они тебе приказывают, к добру или к злу тебе служит?

142. Слепой мальчик сам не может ходить: не похож ли ты на слепого мальчика?

143. Чем же ты похож на слепого мальчика? Слепому надобно ли, чтобы его водили?

144. Слепой должен ли слушаться своего вожатого?

145. Зачем слепой должен слушаться своего вожатого?

146. А у тебя есть ли вожатый? Должен ли ты его слушаться?

147. Почему ты должен слушаться своих родителей? Знаешь ли ты сам, что для тебя хорошо и что дурно? А они знают ли?

148. Почему они знают, что для тебя хорошо и что дурно? Когда они были детьми, знали ли они это? Когда ты будешь старше, будешь ли ты это знать?

149. Обманывают ли тебя твои родители?

150. Почему ты знаешь, что они тебя не обманывают? Обманывают ли тех, кого любят? Имеют ли они какую надобность тебя обманывать?

151. Когда ты не слушаешься родителей, кому ты делаешь дурно — им или себе?

152. Что бывает с детьми, которые не слушаются своих родителей? Могут ли такие дети быть добрыми, умными, счастливыми?

153. Наказывают ли родители детей, которые не хотят их слушаться?

154. Для чего родители наказывают непослушных детей?

155. По злости или по любви наказывают их родители?

156. Наказывают ли послушных или умных детей?

157. Кто наибольший, ты или твои родители? Кто должен повиноваться?

158. Можешь ли ты говорить с твоими родителями, как с мальчиками твоих лет?

159. Как же ты должен говорить с твоими родителями? Как с низшими? Как с равными?

160. Когда родители твои говорят, как ты должен их слушать?

161. Как ты можешь показать твоим родителям, что слушаешь их с уважением? Ежели ты будешь болтать, зевать по сторонам, прерывать их слова, будет ли это означать, что ты слушаешь с уважением?

162. Хорошо ли делает дитя, которое не слушает своих родителей и прерывает их слова? Можно ли назвать добрым и умным такое дитя?

163. А тот, кто не слушает своих родителей и отвечает им грубо, лучше ли делает?

164. Стоит ли такое дитя, чтобы его держать в доме, чтобы за ним ухаживали?

165. За что называют человека неблагодарным? Как называют человека, который не любит тех, кто его любит, и он делает зло тем, кто ему делает добро?

166. Собака и кошка бывают ли неблагодарными? Как узнать: благодарны ли они или нет? Когда они ласкаются к человеку, что это значит?

167. Ласкаются ли собаки и кошки к тем, кто их ласкает?

168. Собаки и кошки выражают свою благодарность ласками; неблагодарнее дитя лучше ли собаки и кошки?

169. Почему неблагодарное дитя хуже кошки и собаки? Собака и кошка слушаются ли, любят ли тех, кто их любит, а неблагодарное дитя слушается ли, любит ли?

170. Родители твои стараются ли делать тебе удовольствие?

171. Отказывают ли тебе иногда твои родители в том, о чем ты их просишь?

172. Зачем они тебе отказывают? Хотят ли они тебе добра? Если хотят, то отказывают ли в том, что полезно, или в том, что вредно?

173. Если бы они не любили тебя, они бы не думали о твоей пользе. Отказывали ли бы они тебе тогда?

174. Ты просишь иногда вредного; если бы они давали тебе то, что может сделать вред, что бы это значило? Стали бы они делать тебе вредное, если бы не любили тебя?

175. Что ты думаешь, когда родители тебе в чем-нибудь отказывают? Не думаешь ли ты, что они сами не знают, зачем отказывают, и что они отказывают потому, что не хотят доставить тебе удовольствие?

176. Как ты думаешь, к лучшему ли делают все твои родители? Понимают ли, что худо и что хорошо? Если понимают, желают ли хорошего или худого?

177. Тебе иногда кажется, что они делают не так, как бы было нужно; отчего это тебе кажется? Точно ли ты знаешь, что это худо? Ты дитя, а дети могут ли все понимать?

178. Ты много не знаешь, потому что ты еще дитя, а родители твои знают больше. Кому же ты лучше веришь, родителям или самому себе?

179. Что думают иногда дети, когда им кажется, что родители делают не так, как должно?

180. Что ты думаешь о таких детях, хорошо ли они делают, доказывает ли это, что они благодарны родителям?

181. Почему дети не должны на себя много надеяться? Надеяться на себя может только тот, кто много знает, а дети много ли знают?

182. Что же должно делать, чтобы показать родителям свою благодарность? Благодарные дети огорчают ли своих родителей? Стараются ли делать то, что им приятно? Ты хочешь быть благодарным дитем: что же должен ты делать?

183. Ты хочешь делать приятное твоим родителям, но чем же ты можешь это делать? Они желают тебе добра и потому хотят, чтобы ты им повиновался; можешь ли ты им сделать удовольствие своим послушанием?

184. Одно ли это должен ты делать? Родителям приятно, когда ты их слушаешься, но им еще приятнее, когда ты предупредишь их желание. Ты знаешь по себе: тебе приятно, когда родители угадывают твои желания и исполняют их прежде, чем ты попросишь. Должен ли ты платить им тем же?

185. Что ты чувствуешь, когда тебе удается оказать им какую-нибудь услугу? Добрым детям это должно быть приятно, а тебе приятно ли?

186. Когда делают что-нибудь с принуждением, не от доброго сердца, может ли это доставлять удовольствие? Когда тебе случается оказывать услуги, как ты это делаешь, с принуждением или по доброй воле?

187. Кого называют благодарным или признательным человеком, называют ли благодарным того, кто за добро платит злом?

188. Ты уж знаешь, должен ли ты быть благодарен твоим родителям. Но знаешь ли ты все, чем показывается благодарность? Одним ли послушанием она показывается или еще чем-нибудь другим? Чем же?

189. Есть ли у тебя братья и сестры?

190. Твои братья и сестры такие же люди, как ты, или нет, дети ли они тоже?

191. Родители твои любят ли твоих братьев и сестер так же, как тебя?

192. Почему ты знаешь, что они любят их так же, как тебя? Так ли они их кормят, одевают и учат, как тебя?

193. Когда кто-нибудь делает неприятное тем, кого ты любишь, тебе самому неприятно; значит твоим родителям неприятно, ежели ты делаешь что-нибудь неприятное для твоих братьев и сестер?

194. А когда ты хорош с твоими братьями и сестрами, приятно ли это родителям?

195. Чем же ты, кроме послушания, можешь доказать на деле свою любовь к родителям?

196. Как ты должен любить своих братьев и сестер? Так ли, как любишь кукол, цветы, собаку, или больше, как самого себя?

197. Почему ты должен любить своих братьев и сестер так же, как себя? Похожи ли они на тебя? То же ли они, что ты?

198. Чем же ты должен показать любовь к ним — должен ли ты делать то, чего не хочешь, чтобы делали тебе?

199. Должен ли ты их дразнить, бить? Почему ты не должен этого делать? Любишь ли ты, когда тебя дразнят и бьют?

200. Должен ли ты отнимать у них то, что им принадлежит? Почему ты не должен этого делать? Приятно ли тебе, когда у тебя что-нибудь отнимают?

201. Должен ли ты говорить им грубости, бранить их? Любишь ли ты, когда тебе говорят грубости или бранят тебя?

202. Должен ли ты обманывать твоих братьев и сестер? Приятно ли тебе, когда тебя обманывают?

203. Должен ли ты им завидовать, любишь ли ты, когда тебе завидуют?

204. Что же ты должен делать для твоих братьев и сестер?

205. Должен ли ты им помогать, когда им нужна твоя помощь?

206. Почему ты должен им помогать? Приятно ли тебе самому, когда тебе помогают?

207. Должен ли ты делиться с ними тем, что у тебя есть? Почему ты должен с ними делиться? Приятно ли тебе самому, когда с тобою делятся?

208. Что ты должен делать, когда им грустно? Любишь ли ты, чтобы тебя утешали, когда тебе грустно?

209. Когда они сделают тебе обиду, должен ли ты прощать или нет? А когда ты виноват перед кем-нибудь, любишь ли ты, чтобы тебе прощали?

210. Все ли дети одинаковы? Всех ли можно назвать добрыми детьми? А дурными всех ли можно назвать?

211. Стоят ли дурные дети, чтобы родители их любили?

212. Почему дурные дети не стоят любви родителей? Стоит ли любить того, кто огорчает? А дурные дети огорчают ли родителей?

213. Что же должны делать дурные дети, ежели хотят, чтобы их полюбили? будут ли их любить, ежели они всегда останутся такими же? а ежели исправятся, сделаются лучше?

214. Что значит исправиться? Если кто не перестанет делать дурного, значит ли, что он исправился? А кто перестанет — исправился?

215. Должен ли дурной ребенок сердиться на своих братьев и сестер за то, что их больше любят, нежели его?

216. На кого же он должен за это сердиться, другие ли в этом виноваты или он сам? На других или на себя должен он сердиться?

217. Почему он должен сердиться на себя? Можно ли за свою вину сердиться на других?

218. Что значит подражать кому-нибудь? Как ты подражаешь твоим родителям, когда ты делаешь что-нибудь потому, что они делают? Как это назвать?

219. Чему должно подражать: хорошему или худому? Дурные дети кому должны подражать? Могут ли они подражать другим детям? Каким детям должны они подражать? Хорошим или дурным?

220. Что же должен делать дурной ребенок, чтобы родители его любили? Должен ли ты подражать своим умным братьям?

221. Всегда ли дети ведут себя, как должно, не попадают ли часто в вину?

222. Когда дети попадают в вину? Что они делают дурного?

223. Ты тоже бываешь виноват. Что же ты тогда делаешь? Как показываешь родителям, что чувствуешь свою ошибку? про- сишь ли у них прощения?

224. Прощают ли тебя твои родители, когда ты бываешь виноват?

225. Чтобы заслужить прощение, довольно ли того, чтобы только попросить прощения? Стоишь ли ты прощения, ежели не исправляешься от своих недостатков?

226. Что же нужно делать, чтобы заслужить прощение, а ежели исправишься, заслуживаешь ли прощение?

227. А тот, кто не исправляется, заслуживает ли прощение?

228. Что такое называется семейством? У тебя есть отец, мать, братья, сестры; как же все это вместе называется?

229. Всякое ли семейство имеет имя, у всех ли семейств имя одно?

230. Много ли семейств ты знаешь?

231. Где живут семейства?

232. В богатых ли домах только живут семейства, а в бедных лачужках кто же живет?

233. Во многих ли городах живут семейства, во многих ли деревнях? На всей ли земле живут семейства?

234. Земля велика или мала?

235. Что такое земля, какой вид она имеет? Четырехугольная ли она, плоская ли?

236. Может ли человек осмотреть всю землю, беспрестанно проезжая с одного места на другое, достанет ли его жизни?

237. Все ли люди на земле похожи друг на друга? Может быть, есть такие, которые больше похожи на собак, на кошек, или нет таких людей?

238. Чем же все люди похожи друг на друга? Все ли люди говорят и думают? У всех ли людей есть душа? У всех ли эта душа живет в теле, сделанном из мяса и костей, или в каком-нибудь другом теле?

239. Устройство тела у всех людей одинаково, а цвет тела одинаков ли? Все ли люди белые, как ты? Нет ли людей черных, желтых, красных?

240. Семействами живут все люди или по одному, отдельно друг от друга? В каждом ли семействе есть отец и мать, которые любят детей, и дети, которые должны их любить?

241. Семейства живут в домах, а из чего строят дома — из стекла, из железа, из кирпича, из дерева?

242. Кто строит дома? Как называют тех людей, которые строят дома?

243. В доме есть разные вещи, сделанные разными людьми, знаешь ли ты, кем делаются горшки?

244. Кем делаются столы и стулья? Сам ты их делал или родители твои сделали? Кто же их сделал?

245. У дверей есть замки, ключи, петли, тот ли их делал, кто сделал двери? Как называются люди, которые делают замки, ключи и петли?

246. А часы кто сделал?

247. Кто сделал сукно и холстину?

248. А сапоги и башмаки кто делает?

249. Кареты, сани, дрожки и другие повозки, в которых ты едешь, кем они сделаны?

250. Ножи и перочинные ножички тоже сделаны; кем же они сделаны?

251. А ружья и пистолеты?

252. Откуда берется хлеб? Кто его печет?

253. Хлебники ли тоже готовят другое кушанье?

254. Тот, кто делает горшки, называется горшечником, кто делает столы и стулья — столяром, кто делает замки — слесарем и проч. Но как называются все эти люди вместе? Нет ли им какого-нибудь общего названия?

255. Ежели бы не было ремесленников, были бы у нас столы, стулья, ножи? Кто бы их сделал? Ты сам мог бы это все сделать?

256. Что нужно иметь всякому ремесленнику для своего дела? Животное может что-нибудь сделать? Отчего лошадь не может сделать стола, стула? У нее нет ума. У кого нет ума, может ли тот делать стулья, печь хлеб?

257. Один ли ум нужен ремесленнику? Человек бессильный может ли сделать стол, экипаж, а силы одной довольно ли? Ежели сильный человек не учился никакому ремеслу, может ли он быть ремесленником? Может ли он сделать что-нибудь хорошо?

258. Может ли ребенок сделать часы, замок?

259. Для того чтобы сделать часы или замок, нужно иметь силу и, сверх того, учиться, как их делать. У ребенка есть ли довольно силы и искусства?

260. Когда ты смотришь на написанную страницу, что ты думаешь? Откуда взялись на бумаге буквы? Ежели бы их никто не написал, могли бы они сделаться сами собою?

261. Поверил ли бы ты, ежели бы кто-нибудь стал уверять тебя, что эта страница написалась сама собою?

262. А дома могли ли построиться сами собою без плотников?

263. А часы могли ли бы сделаться без часовщика?

264. Что видишь ты в саду? Видал ли ты в садах цветы? Все ли цветы одинаковы? Замечал ли ты, что цветы бывают разные?

265. Каким же образом вырастают цветы? Люди ли их делают? Видал ли ты, как сеют и сажают цветы? *)

.....

393. Товарищ — твой друг, должен ли ты делать ему чего не желаешь себе?

394. Должен ли ты его дразнить? Приятно ли тебе, когда тебя дразнят?

*) Вопросы с 266 по 392 опущены. См. об этом примечание 5 в конце книги.

395. Можешь ли ты брать у твоих товарищей что-нибудь без их позволения? Почему ты не должен брать? Приятно ли тебе, если у тебя что-нибудь берут без позволения?

396. Должен ли ты портить вещи, которые принадлежат твоим товарищам? Почему ты не должен? Приятно ли тебе, когда портят твои вещи?

397. Должен ли ты говорить грубости твоим товарищам? Любишь ли ты, когда тебе говорят грубости?

398. Должен ли ты дурно говорить о твоих товарищах? Любишь ли ты, когда о тебе говорят дурно?

399. Должен ли ты насмехаться над твоими товарищами? Приятно ли тебе, когда над тобою насмеваются?

400. Должен ли ты их обманывать? Желает ли ты, чтобы тебя обманывали?

401. Должен ли ты их презирать? Приятно ли тебе, когда тебя презирают?

402. Должен ли ты им завидовать? Любишь ли, когда тебе завидуют?

403. Должен ли ты дурно думать о твоих товарищах? Приятно ли тебе, когда они о тебе дурно думают?

404. Должен ли ты платить им злом за зло или мстить? Приятно ли тебе, когда тебе мстят?

405. Должен ли ты прощать товарищу, который сделал тебе что-нибудь неприятное? Любишь ли ты, чтобы тебя прощали?

406. Не знаешь ли ты, кто ненавидит друг друга? Не знаешь ли ты животных, которые очень злы и беспрестанно стараются сделать друг другу что-нибудь неприятное?

407. Какие же животные делают зло друг другу? Могут ли они браниться, дурно думать друг о друге, обманывать, презирать друг друга? Они не могут этого делать. Чем же они вредят друг другу? Могут ли они драться? Могут ли они умерщвлять друг друга? Не уносят ли сильные животные более слабых? Не похищают ли большие птицы маленьких птичек?

408. На кого же похожи дети, которые делают друг другу вред? Не то ли же самое они делают, что и животные? Ежели они то же делают, похожи ли они на них?

409. Что же ты должен делать твоим товарищам? То ли, чего желаешь себе, или то, что не желаешь?

410. Чего ты желаешь себе? Когда ты бываешь в нужде, желаешь ли ты, чтобы тебе помогали? Должен ли ты товарищам помогать в нужде?

411. Ты любишь, чтобы тебя утешали, когда тебе бывает скучно? Должен ли ты утешать твоих товарищей, когда им бывает скучно?

412. Когда ты видишь, что на них нападают, должен ли ты их защищать? Желает ли ты, чтобы тебя защищали?

413. Когда тебя о чем-нибудь просят, должен ли ты исполнять просьбу? Любишь ли ты, когда тебе отказывают?

414. Должен ли ты радоваться их счастью? Приятно ли тебе, когда радуются твоему?

415. Должен ли ты быть ласков и вежлив с твоими товарищами? Любишь ли ты, чтобы с тобою были ласковы и вежливы?

416. Должен ли ты делиться с твоими товарищами тем, что имеешь? Любишь ли ты, чтобы другие с тобою делились?

417. Должен ли ты любить твоих товарищей? Желаешь ли ты, чтобы тебя любили?

418. Хорошо ли думать только о себе? Кто думает только о себе? О ком думает паук, когда раскидывает паутину, чтобы поймать мух,—о других или о себе?

419. Кому бывает хорошо, когда он раскидывает паутину? Ему ли только или другим? О ком же он думает?

420. На кого же похоже дитя, которое думает только о том, как бы ему было хорошо? Не похоже ли оно на паука?

421. С одними ли товарищами должен ты хорошо обращаться? С взрослыми людьми как ты должен обращаться? Взрослые люди не принадлежат ли к тому же семейству, которого общий отец есть бог?

422. Ежели они принадлежат к тому же семейству, к которому принадлежишь и ты, значит они тебе тоже братья,—должен ли ты им делать то, чего не желаешь себе?

423. Что же ты должен делать взрослым людям?

424. Как люди делаются взрослыми, какое различие между взрослыми и детьми? Кто больше жил на свете, дети или взрослые?

425. Кто больше видел — тот ли, кто мало жил, или кто много? Год тому назад ты видел меньше, чем теперь, отчего же это?

426. Что происходит от того, когда ты что-нибудь видишь? Когда ты не видишь какой-нибудь вещи, знаешь ли ты ее? Ежели ты хочешь знать, как что делается, ты должен это видеть; кто же больше знает: тот, кто мало видел или кто много?

427. Дольше ли, чем дети, жили старики? Дольше ли, чем взрослые?

428. Ежели они жили дольше, что из этого следует: больше ли они знают?

429. Должно ли уважать людей, которые много знают? Стариков должно ли уважать?

430. Старые люди бывают иногда плешивы. Если бы ты был плешив, приятно ли бы тебе было, если бы над тобою смеялись?

431. А если бы ты хромал или был горбат, приятно ли тебе было, если бы над тобою смеялись?

432. Нужно ли смеяться над плешивыми? Отчего не должно? Отчего делается лысина?

433. А над хромыми, горбатыми, увечными — можно ли смеяться?

434. Что же должен ты чувствовать, когда видишь изувеченных? Что должен ты делать?

435. Если бы ты был нищий, как бы ты доставал себе пропитание? Просил ли бы ты у других?

436. Ежели бы тебе отказывали, приятно ли бы тебе было?

437. Что же ты должен делать, когда нищий просит у тебя милостыню? Отказать ему или нет?

438. Но может быть тебе нечего дать, что должен ты тогда делать? Когда с тобою случается что-нибудь неприятное и товарищ твой показывает, что разделяет твою горе, доволен ли ты этим? Что же ты должен делать, чтобы принести нищему какое-нибудь удовольствие, ежели не можешь оказать пособия?

439. Если бы ты был в чужой земле, что бы тебе было нужно? Мог ли бы ты обойтись без помощи других людей? Мог ли бы ты все сделать для себя сам? Ежели бы не мог, что тебе было бы нужно?

440. На всей ли земле говорят одним языком? В каждом ли городе, в каждой ли деревне свой язык?

441. Жителям одной стороны кажется странным выговор другой. Ежели бы ты был в чужой земле и над твоим выговором, над твоим платьем и привычками стали бы смеяться, приятно ли бы тебе было?

442. Приятно ли иностранцам, ежели ты над ними смеешься без всякой причины? Должен ли ты над ними смеяться, ежели это им неприятно?

443. Если бы ты был в чужой земле один, без родных и тебе случилась в чем-нибудь нужда, желал ли бы ты, чтобы в тебе приняли участие, т. е. пособили тебе?

444. Ежели иностранец нуждается в помощи, должен ли ты ему отказывать без особенной причины, потому только, что он иностранец?

445. Почему же ты не должен ему отказывать? Есть ли близко у него родители, которые бы могли ему помочь?

446. Для чего родители твои имеют слуг? Ты ли для них все делаешь или они все для тебя?

447. Если бы ты был слугою, как бы ты хотел, чтобы с тобою обращались: приятно ли тебе было, если бы с тобою обращались дурно?

448. Хотел ли бы ты, чтобы тебя презирали?

449. Должен ли ты делать своим слугам то, чего не хочешь себе? Должен ли презирать их и обращаться с ними дурно?

450. Для чего родители твои держат слуг, для того ли, чтобы презирать их?

451. Платят ли твои родители слугам? Дает ли это право обращаться с ними дурно?

452. Для чего же твои родители держат слуг и платят им? Если бы не брали слуг, ты бы сам должен был все делать себе, зачем же нужны слуги?

453. Полезны ли тебе слуги?

454. Должно ли презирать, что полезно? Как же должен ты обращаться со слугами?

455. У бедных людей один ли отец, что и у богатых? У здоровых, как и у больных, у господ и слуг?

456. Ежели у всех нас один отец, то какие же чувства должны мы иметь друг к другу? Дети одного отца любят ли друг друга?

457. Чувствуют ли животные, когда их бьют и мучают? Когда ты ударишь собаку, больно ли ей?

458. Почему ты знаешь, что животные чувствуют, когда их бьют? Когда их ударят, разве они говорят, что им больно? Ежели они не говорят, почему же ты это знаешь?

459. А камень чувствует ли? Может ли животное также не чувствовать?

460. Почему животных не должно мучить? Для того ли их бог сотворил, чтобы мы их дразнили, мучили?

461. Для чего бог сотворил животных? Нужны ли они нам? Можем ли мы без них обойтись?

462. Как же мы должны с ними обращаться? Можем ли мы их мучить для забавы?

463. Можем ли мы убивать животных? В каком случае можем мы их убивать? Можем ли убивать их без необходимости?

464. Когда же нам бывает необходимо убивать животных? Зачем убивать быков, телят, кур? Что делают с их мясом?

465. Еще для чего-нибудь не убивают ли животных? Волков, лисиц не употребляют ли в пищу? За что же их убивают?

466. Что нужно думать о ребенке, который мучает животных? Станет добрый ребенок мучить животных?

467. Что нужно делать с тем, кто мучает животных? Нужно ли за это хвалить, награждать?

468. Животные чувствуют, но деревья, стены, мебель чувствуют ли что-нибудь?

469. Ежели они ничего не чувствуют, им не больно, когда ты их режешь и царапаешь, значит ты можешь портить их без нужды?

470. Должен ли ты сдирать с дерева кору и ломать сучья, когда тебе вздумается?

471. Почему ты не должен этого делать? Можешь ли портить вещь, которая тебе не принадлежит, а дерево твое ли?

472. Хотел ли бы ты, чтобы с твоего дерева кто-нибудь сдирал кору или как-нибудь иначе его портил?

473. Хотел ли бы ты, чтобы стены твоего дома были измараны или испорчены? Приятно ли тебе было это видеть?

474. Ежели тебе неприятно, чтобы стены твоего дома были испорчены, то как ты думаешь, приятно для других людей, ежели ты будешь чертить на них всякий вздор? Должен ли ты это делать?

475. А платье твое можешь ли ты портить? Почему ты не можешь его портить? Стоит оно чего-нибудь или нет?

476. А деньги даром достаются твоим родителям? Без труда они их наживают?

477. Ежели деньги достаются трудами, то должно их беречь. На деньги куплено платье; должен ли ты его портить? Следует ли его беречь?

478. Одно ли платье должен ты беречь, другие вещи стоят ли денег, например книга?

479. Должен ли ты драть твою книгу?

480. Что же ты должен делать с твоими вещами, хорошо ли держать их в беспорядке?

481. Хорошо ли кидать и разбрасывать свои книги и бумаги? Рвутся они от этого или нет?

482. Что же должен ты делать, чтобы твои вещи были в порядке: должен ли ты класть какую-нибудь вещь то на одно, то на другое место? Куда ты должен класть всякую вещь — на одно и то же место или на разные? Когда тебе легче отыскать твою вещь — когда ты всякий день кладешь ее на одно место или когда ты ее бросаешь то там, то сям?

КНИЖКА УЧЕНИКА

1. Я дитя.
2. У меня есть кукла.
3. Я люблю играть в куклы.
4. Куклы не могут делать то, что я делаю.
5. Я могу ходить.
6. Я могу поднимать руки и опускать руки.
7. Я могу шевелиться всем телом.
8. Куклы тогда только шевелятся, когда я их шевелю.
9. Если я куклы не шевелю, она сама не двинется с места.
10. Я знаю, что кукла сама без меня не может шевелиться, потому что я это вижу.
11. Я вижу глазами.
12. Если я закрою глаза, то ничего не вижу, но могу щупать рукою.
13. Щупая рукою, я узнаю, что стол гладок.
14. Если я закрою глаза, то все же могу узнать, что стол гладок, потому что могу щупать стол рукою.
15. Когда я играю в жмурки, я ничего не вижу, но чувствую рукою.
16. Цветы пахнут.
17. Кофе пахнет.
18. Дым пахнет.
19. Сера пахнет.
20. Я узнаю, что есть цветы в комнате, когда их и не вижу; я узнаю, что есть цветы в комнате, по запаху.

21. Я также по запаху узнаю, что в доме жарят кофе или пекут хлеба.
22. Запах я чувствую носом.
23. Я это знаю потому, что когда зажму нос, тогда никакого запаха не чувствую.
24. Я зажимаю нос для того, чтобы не чувствовать противоположного запаха.
25. Я знаю, когда со мною говорят.
26. Я знаю, что со мною говорят, потому что слышу.
27. Если бы я не хотел слышать, то зажал бы себе уши.
28. Я слышу ушами.
29. Чувство слышать называется слухом.
30. Слух в ушах.
31. Хлеб и говядина не похожи друг на друга.
32. У хлеба свой вкус, у говядины свой вкус.
33. У вишни свой вкус и у груши свой вкус.
34. Чтобы узнать, в чем какой вкус, надобно положить на язык.
35. Я вижу глазами, слышу ушами.
36. Носом я чувствую запах.
37. Ртом и языком узнаю вкус.
38. Руками и ногами я дотрагиваюсь до того, что возле меня: до пола, до стола, до стены, я их осязаю.
39. Куклы не видят, не слышат, не чувствуют запаха, не могут кушать.
40. Куклы деревянные.
41. Я — живой.
42. Потому что могу видеть, слышать, чувствовать запах, кушать, могу шевелиться.
43. Куклы — не живые.
44. Потому что не могут ни слушать, ни чувствовать запах, ни кушать, ни сами шевелиться.
45. Деревья, цветы также не видят и не слышат, они не живые.
46. Кошки, собаки, лошади, коровы — живые.
47. Они живые, потому что сами ходят, видят и слышат точно так же, как я.
48. Я не похож на собаку.
49. Собака ходит на четырех ногах, я хожу на двух.
50. Я не похож на рыбу; у рыбы нет ни рук, ни ног, а у меня есть руки и ноги.
51. Я не похож на птицу, у птицы нет рук; у меня есть руки.
52. Я не похож ни на какое животное: ни на кошку, ни на собаку, ни на рыбу, ни на птицу.
53. Я могу ртом делать то, чего животные не могут делать.
54. Я могу говорить, животные не могут говорить.
55. Животные воют, пищат, поют, кричат, но слов выговаривать не могут.

56. Попугай выговаривает слова, но этому их надобно долго учить.
57. Попугай сам от себя ничего не говорит, он повторяет все те же слова, и часто совсем некстати.
58. Попугай не может отвечать, когда его спрашивают.
59. Я могу говорить все, что хочу.
60. Я могу отвечать, когда меня спрашивают.
61. Я понимаю, что мне говорят, и потому отвечаю.
62. Для того чтобы говорить, я открываю и закрываю рот и шевелю языком.
63. Я знаю наперед, что я скажу.
64. Я знаю наперед, что я скажу, потому что я прежде подумаю, а потом говорю.
65. Я не все говорю, что я думаю, иногда я молчу, а все-таки думаю.
66. Когда мне говорят, я думаю о том, что мне говорят.
67. Я иногда думаю не о том, что мне говорят, а о чем-нибудь другом, например о том, что я вижу.
68. Я могу думать о моем батюшке и о моей матушке, хотя их и нет передо мною.
69. Я думаю не глазами, не руками и не ногами.
70. Я думаю сам собою.
71. Ни руки, ни ноги не могут думать.
72. Ни мои глаза, ни мои уши также не думают.
73. Мое тело не думает.
74. Думаю я сам.
75. И другие люди думают.
76. Мой учитель думает, потому что говорит мне то, что ему вздумается.
77. Я не вижу, что учитель думает, но я знаю, что он думает, потому что он говорит.
78. Если бы со мною не говорили, я бы не знал, что другие думают.
79. И у других людей не тело думает.
80. То, что думает и желает, не рука, не нога, а думает и желает что-то такое, чего мы не видим и что называется душою, или духом.
81. У того, кто говорит со мною, есть душа, или дух.
82. У него есть душа, или дух, потому что он говорит, то, стало быть, думает, если думает, стало быть, у того, кто говорит со мною, есть душа.
83. Я вижу только тело того, кто говорит со мною.
84. В теле мясо и кости.
85. Я не вижу души того, кто говорит со мною.
86. Душа спрятана в теле.
87. Я узнаю, что есть душа в человеке, потому что человек говорит или что-нибудь делает.
88. Душа в человеке, как хозяин в их доме.

89. Но человек может выйти из дома, а моя душа не может выйти из тела.

90. Мое тело, как комната, из которой я не могу выйти.

91. Мое тело слушается меня.

92. Я захочу, чтобы тело ходило, оно ходит; я захочу, чтобы рука у меня поднялась, она поднимается; я хочу, чтобы язык мой говорил, он говорит; я хочу, чтобы глаза мои открылись или закрылись, и они тотчас открываются и закрываются.

93. Если бы у меня не было глаз, то душа моя не могла бы видеть.

94. Душа моя видит глазами моего тела.

95. Если бы у моего тела не было бы ушей, моя душа не могла бы ничего слышать.

96. Душа слышит ушами моего тела.

97. Тело очень нужно для души.

98. Душа телом видит и слышит.

99. Во всяком человеке есть тело и душа.

100. Душа в человеке думает и желает.

101. Тело для души — комната, в которой душа живет.

102. Душа — хозяин, тело — слуга.

103. Тело слушается души.

104. Душа лучше тела.

105. Тело служит душе.

106. Тело состоит из мяса и костей.

107. Тело можно видеть, души нельзя видеть.

108. Тело видимо, душа невидима.

109. Тело видимо потому, что его можно видеть; душа невидима потому, что ее нельзя видеть.

110. Маленькие дети лежат в колыбельке.

111. Было время, когда и я лежал в колыбельке.

112. Тогда я был очень мал, слаб и ничего не понимал.

113. Матушка ухаживала за мной, когда я лежал в колыбельке.

114. Матушка носила меня на руках и учила ходить.

115. Матушка учила меня есть и говорить.

116. Я тогда еще не мог есть, как теперь.

117. Матушка кормила меня грудью.

118. Батюшка также ходил за мною, когда я был маленький.

119. Если бы батюшка и матушка за мной не ходили, я бы умер от голода и от холода.

120. И теперь папенька с маменькой дают мне постельку, на которой я сплю.

121. Папенька с маменькой кормят меня и одевают.

122. Если бы папенька с маменькой не кормили и не одевали меня, я бы не знал, куда мне деться, как мне есть, как одеваться.

123. Я бывал иногда болен.

124. Папенька с маменькой ходили за мной, когда я был болен.

125. Папенька с маменькой должны каждый день меня учить и оговаривать, потому что я иногда желаю то, что не надобно желать, делаю дурное.

126. Если бы родители не оговаривали, не исправляли и не учили детей, то дети были бы дурны: злы, грубы и ничего бы не знали.

127. Я не в состоянии рассказать, сколько добра мне делают родители.

128. Я моим родителям ничем за то заплатить не могу.

129. Я даже не знаю, чем я заплачу, когда вырасту большой.

130. Дитя никогда не может вполне заплатить за то, что для него делают родители, старшие и те, которые им занимаются.

131. Родители занимаются мною по любви ко мне.

132. Я не всегда заслуживаю эту любовь моим поведением.

133. Я не заслуживаю такой любви потому, что часто огорчаю моих родителей.

134. Я огорчаю моих родителей тем, что иногда их не слушаюсь.

135. Я не слушаюсь их потому, что иногда бываю рассеян, что мне говорят, или забываю.

136. Если родители мои меня любят, то и я должен их любить.

137. Любовь мою к родителям я могу доказать только моим послушанием.

138. Я не должен делать того, что родители мне запрещают.

139. Я должен исполнять, что мне приказано, даже когда их нет и они не видят, что я делаю.

140. Я не из милости должен делать, что мне приказывают, а потому, что в том моя обязанность и моя любовь к ним.

141. Все, что приказывают мне родители, — для моего же добра.

142. Я немножко похож на слепого мальчика, который сам не может ходить.

143. Слепому надобно, чтобы его водили.

144. Слепой должен слушаться своего вожатого.

145. Если слепой не будет слушаться своего вожатого, то легко может оступиться, наткнуться на что-нибудь, упасть, ушибиться.

146. У меня вожатый — мои родители; я должен их слушаться.

147. Я должен слушаться моих родителей потому, что они лучше меня знают, что для меня хорошо и что дурно.

148. Родители лучше меня знают, что для меня хорошо и что дурно, потому что они старше меня.

149. Родители не обманывают меня.

150. Они так любят меня, что не станут обманывать. Да и зачем им меня обманывать?

151. Когда я не слушаюсь родителей, то делаю дурно для самого себя; самому себе делаю вред.

152. Дети, которые не слушаются своих родителей, бывают злы, глупы и несчастливы.

153. Родители наказывают детей, которые не хотят слушаться.

154. Родители наказывают детей непослушных для того, чтобы их исправить.

155. Родители наказывают детей не по злости, а по любви.

156. Послушных и умных детей не наказывают.

157. Не я наибольший, но родители мои наибольшие.

158. Я не могу говорить с моими родителями, как с мальчиками моих лет.

159. Я должен говорить с моими родителями, как с наибольшими.

160. Я должен родителей моих слушать с уважением.

161. Чтобы показать моим родителям уважение, я должен слушать их молча, не зевать в это время по сторонам и не прерывать их слов.

162. То дурное дитя, которое не слушает своих родителей и прерывает их слова.

163. Еще хуже тот, кто не слушает своих родителей и отвечает им грубо.

164. Такое дитя стоит того, чтобы его выгнали из дома и чтобы его покинули.

165. Тот, кто не любит тех, которые его любят, и делает зло тем, кто ему делает добро, такой человек есть человек неблагодарный.

166. Ни кошки, ни собаки не бывают неблагодарными.

167. И собака, и кошка ласкаются к тем, кто их ласкает.

168. Неблагодарное дитя хуже собаки и кошки.

169. Неблагодарное дитя потому хуже собаки и кошки, что собака и кошка слушаются и любят того, кто им делает добро, а он не слушается и не любит тех, кто ему делает добро.

170. Родители стараются мне сделать всякое удовольствие.

171. Родители иногда отказывают мне в том, о чем я их прошу.

172. Они отказывают мне иногда потому, что я прошу того, что мне не нужно или вредно.

173. Если бы они не любили меня, то ни в чем бы мне не отказывали, а давали бы все, что я прошу.

174. Если бы они мне давали все, что я прошу, то это значило бы, что они меня не любят, потому что я часто прошу для меня вредного.

175. Когда мне родители в чем отказывают, то я уверен, что они отказывают по любви ко мне и что они знают, зачем мне они отказывают.

176. Я уверен, что все, что ни делают мои родители, то они делают к лучшему.

177. Когда мне кажется, что они делают не так, как я бы думал, то я вспоминаю, что я дитя и что потому многого не знаю.

178. А так как я многого не знаю, то верю больше моим родителям, нежели самому себе.

179. Дети иногда думают, что родители неправы и не то делают, что надобно.

180. Я думаю, что такие дети и неблагодарны, и слишком много на себя надеются.

181. Дети не должны слишком надеяться на себя, потому что дети многого не знают.

182. Я не только не должен огорчать моих родителей, но должен стараться сверх того делать все, что им приятно.

183. Я ничем им не могу сделать больше удовольствия, как моим послушанием.

184. Я даже должен стараться предупредить их желания.

185. Я рад, когда могу им оказать какую-нибудь услугу.

186. Если мне случается оказать им услугу, то я это делаю без принуждения, от доброго сердца.

187. Кто платит добром за добро, того называют благодарным или признательным.

188. Я должен быть благодарен моим родителям.

189. У меня есть братья и сестры.

190. Мои братья и сестры такие же люди, как я, и также дети.

191. Мои родители любят моих братьев и сестер точно так же, как меня.

192. Я это знаю потому, что мои родители кормят, одевают и учат моих братьев и сестер точно так же, как меня.

193. Когда я делаю что-нибудь неприятное моим братьям и сестрам, я делаю неприятное и моим родителям.

194. Когда я хорош с моими братьями и сестрами, я делаю удовольствие моим родителям.

195. Если я хочу доказать на деле мою любовь к родителям, я должен любить моих братьев и сестер.

196. Я должен любить моих братьев и сестер, как самого себя.

197. Я должен любить моих братьев и сестер, как самого себя, потому что они то же, что я.

198. Я не должен моим братьям и сестрам делать того, чего бы я не хотел, чтобы мне делали.

199. Я не должен ни дразнить, ни бить их, потому что я не люблю, когда меня дразнят или бьют.

200. Я не должен у них отнимать того, что им принадлежит, ибо не люблю, когда у меня отнимают то, что мне принадлежит.

201. Я не должен ни говорить грубости, ни бранить их, ибо не люблю, чтобы мне говорили грубости и меня бранили.

202. Я не должен обманывать моих братьев и сестер, ибо я не люблю, чтобы меня обманывали.

203. Я не должен им завидовать, ибо мне неприятно, когда тоже мне завидуют.

204. Я должен для моих братьев и сестер делать все то, чего бы мне хотелось, чтобы они мне делали.

205. Я должен им помогать, когда им нужна моя помощь.

206. Я должен им помогать потому, что мне самому приятно, когда мне помогают.

207. Я должен делиться с ними тем, что у меня есть, потому что мне приятно, когда они делятся со мною.

208. Я должен утешать моих братьев и сестер, когда им грустно, потому что мне приятно, если меня утешают, когда мне грустно.

209. Я должен прощать обиды моим братьям и сестрам, когда они передо мной виноваты, ибо желаю, чтобы и мне прощали, когда я виноват перед кем-нибудь.

210. Не все дети одинаковы; одни умны, добры, кротки, терпеливы; другие шаловливы, злы и непослушны.

211. Дурные дети не стоят того, чтобы их родители любили.

212. Дурные дети не стоят любви родителей, потому что огорчают своих родителей.

213. Если дурные дети хотят, чтобы их любили, то они должны исправиться.

214. Исправиться — значит перестать делать дурное, т. е. перестать не слушаться, перестать злиться, перестать лениться и стараться быть послушным, добрым и прилежным.

215. Дурной ребенок не должен сердиться на своих братьев и сестер, зачем их больше любят, нежели его.

216. Дурной ребенок, которого не любят, должен за то сердиться на самого себя.

217. Он должен за то сердиться на одного себя, потому что он сам виноват, что он дурен, а не кто другой в этом виноват.

218. Подражать кому-нибудь, значит, стараться делать то, что другой делает.

219. Дурные дети должны стараться подражать хорошим.

220. Если дурной ребенок будет подражать своим умным братьям, то родители будут его любить точно так же, как и других.

221. Дети часто попадают в вину.

222. Дети бывают иногда непослушны, ветрены, ленятся, злятся, лгут.

223. Когда я бываю виноват, я прошу прощения у родителей.

224. Родители прощают меня, когда я бываю виноват.

225. Чтобы заслужить прощение, мало того, что просить прощения.

226. Чтобы заслужить прощение, надобно исправиться.

227. Кто не исправляется, тот не стоит прощения.

228. Отец, мать, дети — все это вместе называется семейством.

229. Каждое семейство имеет свое имя.

230. Я знаю многие семейства.

231. Семейства живут как в городах, так и в деревнях.

232. Есть семейства и в бедных лачужках.

233. Семейства живут на всей земле.

234. Земля очень велика.

235. Земля большой, большой шар.

236. Если бы человек ездил всю свою жизнь, то и тогда бы не мог осмотреть всю землю, а только некоторую часть земли, или земного шара.

237. Все люди на земле похожи друг на друга.

238. Все люди на земле похожи друг на друга, потому что все имеют разумную душу, которая живет в теле, сделанном из мяса и костей.

239. Не все люди одного цвета; есть люди черные — цвета чернил, есть люди желтые — почти такого цвета, как лимон, есть люди красные — цвета красной меди.

240. Все люди, какого бы цвета они ни были, живут семействами, и в каждом семействе есть отец, мать, которые любят своих детей и которых дети должны любить.

241. Дома бывают построены из кирпича, из дерева.

242. Дома построены каменщиками и плотниками.

243. Горшки делают горшечники.

244. Столы и стулья делают столяры.

245. Замки, ключи, петли у дверей делают слесаря.

246. Часы делают часовщики.

247. Сукно и холстину делают, т. е. ткут, ткачи.

248. Сапоги и башмаки делают или шьют сапожники.

249. Кареты, сани, дрожки и другие повозки делают каретники.

250. Ножи и перочинные ножички делают ножовщики.

251. Ружья и пистолеты делают оружейники.

252. Хлеб пекут хлебники.

253. Кушанье приготавливают повара и кухарки.

254. Все эти люди — горшечники, столяры, слесаря, оружейники, хлебники и проч. — называются, вообще, ремесленниками.

255. Если бы не было всех этих ремесленников, у нас бы не было ни столов, ни стульев, ни ножей, ни ножичков, ни повозок, ни хлеба.

256. Всякому ремесленнику нужен ум для своего дела. У кого нет ума, тот не мог бы даже сделать стула, ни испечь хлеба.

257. Ремесленнику не только нужен ум для его дела, но нужны еще сила и искусство.

258. Ребенок не мог бы сделать часы или замок.

259. Ребенку на то не достало бы ни ума, ни сил, ни искусства.

260. Смотря на написанную страницу, я уверяюсь, что ее кто-нибудь написал.

261. Если бы кто мне сказал, что эти страницы написались сами собою, я бы подумал, что это говорят шутя.

262. Если кто мне скажет, что дома построились сами собою, без плотника, я этому не поверю.

263. Если бы кто мне сказал, что часы сделались сами собою, я также бы этому не поверил.

264. Я видел много разных цветов в садах, полях и горшках, я видел розаны, тюльпаны, васильки, мяту, ромашку.

265. Я видел, как люди сеяли и сажали эти цветки*).

.

393. Я не должен моим товарищам делать того, чего бы я себе не желал.

394. Я не должен их дразнить, потому что не желаю, чтобы меня дразнили.

395. Я не должен у моих товарищей брать чего-нибудь без их позволения, потому что мне было бы неприятно, если бы у меня что-нибудь взяли без моего позволения.

396. Я не должен портить вещей, которые принадлежат моим товарищам, потому что я не люблю портить вещи, которые мне принадлежат.

397. Я не должен моим товарищам говорить грубости, потому что мне неприятно, когда со мною грубо говорят.

398. Я не должен говорить или отзываться дурно о моих товарищах, потому что я не люблю, когда обо мне дурно отзываются.

399. Я не должен насмехаться над моими товарищами, потому что мне неприятно, когда надо мною насмехаются.

400. Я не должен обманывать их потому, что не желаю сам быть обманутым.

401. Я не должен презирать их, потому что мне неприятно, когда меня презирают.

402. Я не должен завидовать им, ибо не люблю, когда мне завидуют.

403. Я не должен дурно думать о моих товарищах, ибо мне неприятно, когда они дурно думают обо мне.

404. Я не должен им платить злом за зло или мстить, потому что я не люблю, чтобы мне мстили.

*) Ответы с 266 по 292 опущены. См. об этом примечание № 5 в конце книги.

405. Я должен прощать товарищу, который нам сделал что-нибудь неприятное, ибо я люблю, чтобы мне прощали, когда я кому сделаю что-нибудь неприятное.

406. Есть животные, которые очень злы и ненавидят, т. е. не любят друг друга и стараются сделать друг другу всякое зло или вред.

407. Петухи дерутся, собаки грызутся, ястреба уносят цыплят, овец, медведи умерщвляют людей.

408. Дети, которые ненавидят друг друга и делают друг другу вред, похожи на злых животных.

409. Я должен моим товарищам делать все то, что себе желаю.

410. Я должен им помогать в нужде, потому что люблю, чтобы мне помогали в нужде.

411. Я должен их утешать, когда им скучно, ибо люблю, чтобы меня утешали, когда мне скучно.

412. Я должен их защищать, когда на них нападают, ибо желаю их защиты, когда на меня нападают.

413. Я должен делать то, о чем они меня просят, ибо люблю, чтобы исполняли то, о чем я прошу.

414. Я должен радоваться их счастьем, потому что мне приятно, когда они радуются моему.

415. Я должен с моими товарищами быть ласков и вежлив, ибо люблю, чтобы они обходились со мною ласково и вежливо.

416. Я должен делиться со своими товарищами тем, что имею, ибо желаю, чтобы и они делились со мною тем, что у них есть.

417. Я должен любить моих товарищей, ибо желаю, чтобы и они меня любили.

418. Паук раскидывает паутину для того, чтобы поймать муху.

419. Паук, раскидывая паутину, думает только о себе, чтобы ему было хорошо.

420. Дитя, которое думает только о себе, только о том, чтобы ему было хорошо, а не другим, такое дитя похоже на этого паука.

421. Взрослые люди принадлежат к тому же семейству, которого общий отец есть бог.

422. Я не должен и взрослым и молодым делать того, чего бы себе не желал.

423. Я должен взрослым людям делать то, что бы себе желал.

424. Взрослые люди дольше жили, нежели дети.

425. Кто дольше жил, тот больше видел.

426. Кто больше видел, тот больше знает.

427. Старики жили больше детей и больше взрослых людей.

428. Старики больше других людей знают.

429. Должно уважать стариков.

430. Если бы я был плешив, мне бы неприятно было, кто бы стал смеяться надо мною.

431. Если бы я хромал или был горбат, я также бы не хотел, чтобы надо мной смеялись.

432. Не надобно смеяться над плешивыми, потому что лысина на голове происходит от старости или от болезни.

433. Я не должен смеяться над хромыми, над горбатыми, над изувеченными.

434. Я должен сожалеть о них и, если нужно, помогать им.

435. Если бы я был нищий, я бы просил милостыню.

436. Мне бы очень прискорбно было, когда бы мне отказывали в милостыне.

437. Когда нищий просит у меня милостыню, я должен ему подать милостыню.

438. Если мне нечего дать, я по крайней мере, должен пожалеть о нем.

439. Если бы я был в чужой земле, я бы имел нужду в помощи других людей.

440. В каждой земле говорят своим языком: в России говорят русским языком, в Германии — немецким, в Италии — итальянским, во Франции — французским.

441. Если бы я был в чужой земле и жители той земли стали бы смеяться над моим выговором или над моим языком, над моим платьем, над моими привычками, мне бы это было очень неприятно.

442. Я не должен смеяться над иностранцами или поднимать их на смех без всякой причины.

443. Если бы я был в чужой земле, далеко от моих родных, мне бы часто хотелось, чтобы кто-либо принял во мне участие, т. е. пособил бы мне в случае нужды.

444. Я не должен без особой причины отказывать в помощи иностранцам только потому, что они иностранцы.

445. Потому что иностранцы также далеко от своих родных и друзей и часто нуждаются в помощи.

446. Слуги нам служат.

447. Если бы я был слугою, я бы не хотел, чтобы со мною обращались дурно.

448. Я бы не хотел, чтобы меня презирали.

449. Я не должен презирать слуг, ни обращаться с ними дурно.

450. Мои родители держат слуг не для того, чтобы их презирать.

451. Мои родители платят слугам, но не для того, чтобы иметь право обращаться с ними дурно.

452. Мои родители держат слуг и платят им для того, чтобы слуги им служили.

453. Слуги во многом мне полезны.

454. Я не должен презирать слуг и обращаться с ними дурно.

455. У всех людей, у больных и у здоровых, у богатых и у бедных, у слепых, у хромых, у горбчатых и у иностранцев, у слуг, — у всех один общий отец на небеси.

456. Мы все должны любить друг друга, как дети единого отца.
457. Животные чувствуют, когда их бьют и мучают.
458. Я это знаю потому, что животные визжат, кричат или сердятся, или убегают, когда их дразнят или мучают.
459. Камень не чувствует, но животное чувствует.
460. Бог сотворил животных не для того, чтобы их дразнить или мучить.
461. Бог сотворил животных нам на пользу.
462. Не должно их ни убивать, ни мучить для забавы.
463. Можно убивать животных, когда нам это необходимо.
464. Например, для пищи убивают быков, баранов, кур, рябчиков, тетеревов.
465. Убивают также животных, которые вредят нам или нашему добру, как, например: волков, лисиц, крыс, мышей.
466. Ребенок, который мучает животных, должно быть, злой ребенок.
467. Того, кто мучает животных, должно наказывать.
468. Деревья, стены, мебель ничего не чувствуют.
469. Но я не должен портить ничего без нужды.
470. Я не должен сдирать кору с деревьев или обламывать сучья.
471. Потому что деревья не мои.
472. Я бы не хотел, чтобы кто-нибудь сдирал кору с моего дерева или бы как-нибудь иначе его портил.
473. Я бы не хотел, чтобы кто-нибудь марал стены моего дома или бы чертил на них всякий вздор.
474. Я не должен марать стены чужих домов, а тем менее что-нибудь чертить на них.
475. Мое платье стоит денег.
476. Деньги не даром достаются моим родителям.
477. Я не должен портить моего платья, а беречь его.
478. Книги также стоят денег.
479. Я не должен драть моих книг.
480. Я должен сохранять все мои вещи, платье, книги, бумаги в чистоте и порядке.
481. Я не должен кидать мои книги или разбрасывать мои бумаги.
482. Я должен для каждой вещи иметь особое место и всякую вещь класть на место, откуда я ее взял.



ОПЫТ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБАХ ПРИ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ⁶

Говорить здесь о значении педагогики вообще было бы излишним. *Wissen giebt Macht* (от знания — сила), говорят немцы: важность науки, имеющей предметом указать средства, которыми приобретается знание, в обширном смысле сего слова, понятна всякому образованному читателю; но я считаю нужным несколько распространиться о той части этой науки, которая относится до младенческого, или вообще до первоначального, воспитания, донныне, как кажется, не вполне понимаемого *).

*) Эта статья была написана в 1844 и напечатана в 1845 г. в «Отечественных записках». Здесь она несколько исправлена и дополнена, но дальнейшие наблюдения мои не только не изменили ее основной мысли, но, напротив, ее подтверждение я встречаю во всей новейшей педагогике. Благодаря богу, педагогика двинулась, как и все науки в Германии, особенно в школах. У нас она едва вчера как начала сбрасывать схоластические пеленки; нелепый, полудиккий догматизм еще тяжело лежит на нашем первоначальном воспитании и душит всякое органическое развитие педагогики. Запас положительных наблюдений, вообще, еще скуден; везде прорывается желание основать формы первоначального преподавания не на выводе из живых опытов, но на какой-либо абсолютной, с потолка упавшей теории. Для многих еще донныне кажется странною мысль, что лучшие учителя педагогики, самые справедливые судии преподавателя суть именно те дети, которых мы учим и, точнее сказать, у которых мы учимся; поспешение регламентировать педагогию, как канцелярию, еще соблазняет многих и многих. Оно и понятно: ведь в Китае же регламентирована и география, и история, и медицина; там географ или историк не должен знать о Европе ничего более того, что показано в книгах, за тысячу лет написанных; врач подвергается суду не за то, что уморил больного, а за то, что не следовал показаниям тысячелетней книги; китайцы и не могут иначе вообразить себе науку. Мы смеемся над китайцами, а в педагогике делаем почти то же. Но мы верим всею мыслию, всем сердцем, что в наше благодатное время, когда, что бы ни говорили, действительно новая жизнь льется по всем жилам России, когда любознательность, ничем не подстрекаемая, но живая, самобытная, является во всех слоях народа; мы верим недалеко минута, когда весь схоластический хлам, с его хитро сплетенною регламентацнею, занесется для порядка в «регистр вещей негодных к упот-

Долго внимание педагогов было обращено на высшие степени учения, и только теперь заметили, что они недостижимы для человека, с ранних лет, может быть, с четырехлетнего возраста, разумно не подготовленного. До сих пор еще многие думают, что настоящее воспитание начинается с двенадцатилетнего возраста, — это одно из опаснейших заблуждений; займитесь или не займитесь ребенком, учите его или не учите, но с четырех лет он уже воспитывается — если не вами, то самим собою и всем его окружающим: словами, которые вы произносите, не думая, что они им были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него.

Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в детской душе — правильное или неправильное, — это зависит от случая и от обстоятельств, в которые ребенок поставлен. Это наблюдение не новое; оно привело к заключению о необходимости давать пищу ранней восприимчивости человека; эта теория в свою очередь породила новое заблуждение: детей приняли за взрослых и засадили их не только за грамоту, но даже за грамматику, арифметику, географию, историю, мифологию. Кто из нас не учил на память склонений и спряжений, басен, тысячи определений, демонстраций, аксиом, сентенций относительно вовсе недоступных ребенку предметов и понятий, целых страниц из аббата Миллота и не помню из какого-то трактата о мифологии? Результат был тот, что вся эта ранняя наука была бесплодна, что ребенок не поднимал тяжести, на него налагаемой, что, помимо этого официального воспитания, он снова воспитывался сам собою, незаметными для воспитателей обстоятельствами, с тою разницею, что теперь он или получил отвращение к науке, или, придя в возраст, замечал, что его всему учили, кроме того, что ему нужно для дальнейшего образования, и что ему остается переучиваться вновь. А между тем переучиваться трудно и возможно лишь до некоторой степени. Следы такого направления в общественном и преимущественно в домашнем воспитании, часто нелепом и всегда одностороннем, остаются часто неизгладимыми; ибо человека можно *направить,*

ребленню». Мы ждем многого от воскресных школ, если только порыв, ими возбужденный, не ослабеет; ждем не потому, что воскресные школы лучше других школ могут распространить просвещение в массах, но потому, что здесь люди, влекомые внутренним побуждением к педагогии, встретятся с действительностью и извлекут из нее выводы помимо всех *потолочных* теорий, ибо педагогия, как музыка или живопись, требует природного таланта и не может быть принадлежностью какой-нибудь касты. Надеемся также, что практика воскресных школ приведет нас к возможности учреждения превосходных, неизбежных школ, известных в Германии под названием *Seminar-Schulen*, где опытный педагог читает взрослым ученикам то, что можно назвать историей педагогии, а ученики его учат других, меньших учеников и, таким образом, невольно поверяют выводы этой науки на живых фактах, а в том все и дело.

но не *исправить*: человек исправляется лишь сам собою, т. е. когда сам сознает необходимость своего исправления.

Замеченная нелепость такого направления привела к новому заблуждению: к стремлению обращать науку в забаву; отсюда: тысячи картинок, забавных книжек, игрушек, которые и доныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями нашей эпохи иллюстраций. Впрочем, цель не переменилась: всем хотелось как можно скорее набить голову ребенка фактами, или сентенциями, как будто сумку. Следствия такого направления понятны и очевидны: ребенок видит игрушку, картинку и тем и ограничивается; видеть под игрушкою мысль есть такой процесс, для которого у него еще не приготовлено снаряда. Снова ребенок, помимо официального воспитания, воспитывался сам собою, т. е. употреблял свой снаряд совсем над иными предметами, на случай, без всякого рационального последования и издерживал без пользы свои способности и время, как богатый дикарь, который сыплет сокровища и нуждается в необходимом. Если сими двумя способами умственные силы не ослаблялись в некоторых детях, то это происходит от счастливого стечения обстоятельств, *независимо* от усилий воспитателей и часто вопреки сим усилиям.

Чему ж учить ребенка? спросят меня, наконец, поклонники описанных метод. Отвечаю просто: *ничему*, пока умственные силы ребенка не скрепились работою над тем, что уже ребенок знает; словом, все первоначальное воспитание (начиная с четырехлетнего возраста) должно быть не передача знаний, но *усовершенствование того снаряда, которым приобретаются знания.*

«Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» — вот крайний предел педагоги во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной. Пренебрежение этой истины даже в высших степенях образования порождает лишь мнимо-ученых, которые, обратясь на один какой-либо предмет, так сказать, привязали все другие силы души, по их мнению, не нужные для сего предмета, как человек, который бы привязал правую руку для того, чтобы лучше действовать левою. Человек, *умеющий учиться*, выучится всему в короткое время, что бы ни понадобилось ему в продолжении жизни, как человек, умеющий писать, может писать что угодно и чем угодно, и человек, с ранних лет не привыкший к сему умению, может узнать лишь один какой-либо предмет, да и то не совсем, по связи этого предмета с другими, а еще случится, что по непредвиденным обстоятельствам жизни именно изученный им предмет покажется для него вовсе не применяемым. Перо лучшего краснописца бесполезно в руках не умеющего писать; самое полное собрание рецептов бесполезно тому, кто рационально не учился медицине. Учебники, известные под названием букварей, грамматик, риторик, пиитик, арифметик, суть такого рода рецепты, полезные для того, кто уже

знает язык или законы чисел, как пособие памяти, но бесплодные для начинающего. Школа для человека, а не человек для школы.

Способы развития духовного снаряда ребенка были предметом размышления многих глубоких педагогов, от Песталоцци до нашего времени. Необходимость ощущалась всеми; чувствовали, что чего-то не доставало во всех блистательных теориях, что в исполнении что-то не то. Мало-помалу достигли до следующих, повидимому, весьма простых убеждений: что в педагогии много прекрасных теорий, но мало применяемых; что успех педагогии, как и всякой другой науки, зависит от долголетних рациональных, практических наблюдений; что в литературе педагогии еще мало таких наблюдений; что совершеннейшая метода педагогии есть та, которая представляет наиболее средств к наблюдениям за ходом духовного процесса в ребенке и научает самого учителя пользоваться сими наблюдениями.

Первая мысль о сем принадлежит Стефани и Краузе — в Германии и в особенности Жирару и Ламбускини*) в Тоскане. Они первые дали это направление педагогии; за ними потянулись другие; дело было уже не в отвлеченной теории, но в выводах из практических наблюдений над детьми; все в своей мере участвовали в этом движении, которое теперь еще продолжается; но мало книг написано в этом направлении. Лишь весьма недавно матери семейств, для которых эти наблюдения так доступны, убедились в их пользе; первый опыт в этом роде был сделан знаменитою американкою Виллар, которая очень просто, записывая каждый день все, что она заметила в своем сыне с первых недель от рождения, составила ряд любопытных фактов, в высшей степени важных для подкрепления теории педагогической очевидными, осязаемыми опытами**).

*) Первый печатный опыт Жирара (без его имени) „Grammaire ou leçons de langue à l'usage des écoles primaires“. Fribourg en Suisse. 1831. Lambruschini, „Guida del Educatore“ периодическое издание 40-х годов. См. также сочинение Навиля и Вильма: Essai sur l'éducation du peuple (1842).

Я не касаюсь здесь спорных пунктов между так называемыми педагогическими гуманистами и реалистами, ибо их споры относятся до высших предметов учения. Замечу только, что разрешение их спора зависит от разрешения задачи первоначального, доучилищного воспитания. Пока не разрешена эта задача, до тех пор все споры гуманистов и реалистов преждевременны: они еще не объяснили себе, в чем состоит материал, над которым они должны действовать, а толкуют о его употреблении. И те и другие правы относительно и относительно—не правы, ибо и те и другие находятя возле вопроса, но не в вопросе. Лишь распространение здоровых понятий о первоначальном воспитании может положить границы их недоумениям.

***) „Guida del Educatore“, 1838, № 25—26. Знающие по-английски найдут этот дневник в прибавлении к английскому переводу г-жи Виллар известной книги г-жи Неккер-де-Сосюр: „Education progressive“. Какую бы услугу оказал общему делу матери семейств, последовав сему примеру и записывая просто, без всяких мудрований, но каждый день все, что они заметят в физическом и духовном развитии своих детей — с первых недель от

Плоды такого направления преимущественно замечаются в словесном преподавании некоторых германских педагогов, которых искусство говорить с детьми достигает часто до истинной гениальности. Не раз, в неизвестном городке, я встречал людей, полных любви к своему делу; их преподавание было не иное что, как простой, импровизированный разговор с детьми, но разговор столь живой, столь понятный детям, что они в школе, как на празднике, ловят каждое слово,—а иногда дело идет о психологических вопросах, которых не скажу разрешение, но одна мысль о которых так благотельно действует на душу человека, ибо возбуждает родные, естественные ей понятия.

С чего же начать, спросят меня, — другими словами: в чем состоит главная задача при развитии духовного снаряда в человеке? Отвечаю: заставить заговорить те стихии духовные, с которыми мы родимся, которые даже в грудном младенце проявляются в виде бессознательных побуждений, бессвязных мыслей и из которых впоследствии образуется то, что довольно неточно называется врожденными понятиями, но которых гораздо более, нежели как обыкновенно полагают; навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных; то, что неопределенно представляется его душе, выразить определенным словом и связать то, что детскому уму представляется разрозненным, не имеющим между собою никакого отношения. «Кто внимательно следил за развитием идеи о числах у детей, — говорит академик Буняковский, — тот, конечно, заметил, что эта идея проявляется не вследствие какого-либо стороннего объяснения или определения; дети приобретают ее сами, не заимствованно; это понятие первоначальное, не требующее и даже не допускающее определения. Приступая к арифметике, достаточно привести в известность и в надлежащий порядок то, что начинающий уже знает о числах, но еще бессознательно»*). Глубокое и вполне практическое замечание! Оно должно казаться непостижимым для тех, которые до сих пор начинают арифметику фразой о том, «что число есть собрание единиц», которую всякий ученик может знать наизусть, но отнюдь не понимать. «Подобные мнимые определения, лишь затемняющие понятия детей»**), встречаются на каждом шагу в учебниках и в детских книгах и составляют насущный хлеб преподавателей по разным отраслям знаний, — и в грамматике, и в физике, даже по части нравственности, где подобное празднословие еще вреднее.

рождения, ибо именно относительно сего возраста мы имеем весьма мало наблюдений, а лишь эти наблюдения могут пояснить многие еще неразгаданные явления в последующих возрастах.

*) См. «Предуведомление» в арифметике г. Буняковского, без сомнения лучшей из всех арифметических книг, донныне у нас изданных.

**) Там же.

Но не должно думать, что эти врожденные понятия могут развиваться сами собою без содействия окружающих обстоятельств. То, что мы называем врожденными *понятиями*, за неимением лучшего слова, есть собственно живой продукт нашего духовно-телесного организма и замечается даже у низших животных. Кювье, если не ошибаюсь, говорил, что перед пчелой должен носиться фантом геометрической пятигранной формы ячейки; осуществить этот фантом есть живая потребность организма пчелы; но пчела может и не осуществить его; ее крылья, ноги, хоботок могут быть дурно образованы, не развиваться; она может не найти вокруг себя того материала, который ей нужен для постройки ячейки; готовая геометрическая форма останется бесплодной. Даже в растениях, хотя всякое семя содержит в себе возможность развиваться в растение, но не всякое семя вырастает, а вырастает лишь то, которое поставлено в условия прозябания, каковы влага, почва и проч. Даже в минералах магнит оказывает свое действие лишь при встрече с железом или другим магнитом. То же явление повторяется и в человеке, только, разумеется, на столько степеней выше и многочисленнее, насколько человек выше и многочисленнее животного, растения, минерала. Так, напр., понятие о числе, о мере, о речи, об изяществе существует в душе человека, но это понятие может и не развиваться, если потребность осуществить это понятие не будет удовлетворена окружающими обстоятельствами. Оттого *определение* числа недоступно для того, кто еще не привел в движение свою числительную способность на опыте. Нелепо говорить ребенку о глаголе*), начиная с известного определения: «глагол есть часть речи, которая выражает действие или страдание». Заставьте ребенка просто спрягать, сперва один глагол, потом другой; приучите ребенка к понятию о числе и роде — посредством присоединения к глаголу местоимений; к понятию о временах — посредством слов: «сегодня», «вчера», «завтра»; к форме однократной и учащательной посредством слов, выражающих действие однократное или учащательное, — ребенок поймет вас совершенно, тогда как ни один из ста детей не поймет ясно, какие звери подразумеваются под метафизическими терминами: действие, страдание, состояние; когда вы таким образом проспрягали с ребенком по несколько экземпляров из каждого семейства глаголов, вы этим упражнением не только приучили его к разным изменениям глаголов, но приучили ребенка, незаметно для него самого, — к привычке правильно выражаться; между тем вводите в эти упражнения мало-помалу технические термины и, наконец, если угодно, заключите выше-сказанным определением глагола; иной ребенок выведет его сам. Но с другой стороны, очевидно, что ребенок и не сделает

*) Рациональные педагоги начинают грамматику прямо с глагола. См. Жирара „Grammaire ou leçons de langue à l'usage des écoles primaires“. Fribourg.

этого вывода, и не приучится правильно выражаться, если вы оставите его бессознательное понятие о глаголе неразвитым. Точно так же в физике вы легче ученику объясните различные свойства тел, помогая ему осмотреть какой-либо предмет, нежели начав с определения общих свойств тел, как обыкновенно начинаются учебники. Но редкий ребенок сам, без всякой помощи, посмотрит все эти свойства в видимом им предмете. Точно так же, например, ботаника недоступна тому, кто начнет прямо с классификации или с анатомии зерна, и, напротив, делается весьма легкою тому, кто осмотрит несколько экземпляров растительных семейств; но необходимо (если предпочитается кратчайший путь кривому), чтобы кто-либо указал ему удобнейший способ смотреть и частные наблюдения вести в той постепенности, которая доводит до общих формул, способствующих памяти, и которые в свою очередь делаются пособием для дальнейших успехов знания. Точно то же и в самой нравственности. «Нравственность врождена человеку, как арифметика», — говорит великий Лейбниц. Всякое математическое положение тогда только усваивается учащимся, когда он сам убедится в его истине или, другими словами, когда он будет на той степени, где убеждение ему доступно; точно так же всякое нравственное правило тогда только усваивается человеком, когда душа его доступна убеждению. «Когда я спрашиваю, — говорит отец Жирар, — откуда взялось разумение человека, отличающее его от животных, отвечают: оно — дар божий. Если так, то этот дар нам дан для того, чтобы мы пользовались им, а не оставляли в пренебрежении...»

Разительный пример того, что ребенка нельзя предоставить его бессознательному побуждению, или, как иные называют, врожденному, естественному чувству, встречается в любопытном дневнике г-жи Виллар; еще прежде шести месяцев ребенок покидает свою доверчивость и начинает бояться чужих и при виде чужих бросается на руки к матери. Что значит это чудное явление? что ребенок уже чувствует свою слабость и понимает, что существует для него на свете помощь и где эта помощь. Прекрасно! Но оставьте это элементарное понятие в его бессознательном состоянии, оно обратится в то, что называется робостью, дикостью, которые часто остаются на целую жизнь...

Повторение этих явлений мы видим на каждом шагу и на сотнях детей, и на массах народных. Как бы ни было совершенно внутреннее чувство, оно искажается, если не доведено до сознания. В какой мере развито сознание человека, в такой мере ясности и определенности ему представляются и его обязанности и нравственные требования общества; тем сильнее он убеждается, что нравственная гармония есть истинное естественное назначение человека, так что врожденное чувство добра находит себе пищу в каждой минуте сознания; убедите дикаря, что труд есть неизбежное условие жизни, что он должен подчи-

нять себя законам, властям, что самый успех его труда зависит от честности, добросовестности, доверчивости. как его самого, так и всех участвующих в этом труде; скажите дикому людоеду, что хотя он и голоден, но не должен есть своего ближнего — он не поймет вас; так исказилось в нем естественное побуждение человека искать себе пищу; он, может быть, подумает, что эти правила годятся только для белых, а не для людей другого цвета; если даже из уважения к вам*) он и исполнит ваш совет, то все-таки в этом исполнении не будет ничего нравственного и шатко будет убеждение в дикаре; он тогда лишь примет в душу благой совет ваш, тогда лишь будет исполнять его сам собою и для себя, всегда и везде, без принуждения, когда вы доведете душу его до той степени, где ею постигается достоинство человека, где любовь к человеку предстает для нее как долг возвышенный, разумный и неизбежный, когда нарушением этого долга будет возбуждаться в нем угрызение совести, когда исполнение этого долга будет для него наслаждением, необходимостью. Эта цель не достигается ни предоставлением человека самому себе, ни учеными определениями и классификациями, ни материальным заучиванием слов и сентенций, ученику недоступных.

Заметим здесь мимоходом важное отличие новейшей педагогики от той, которая господствовала и господствует донныне. Новейшая педагогика убедилась, что если всякое врожденное побуждение, понятие, идея, предзнание (назовите, как угодно) может исказиться, когда не перейдет в сознательное разумение, то, наоборот, не всякое сознание может быть доказано безусловно, или, лучше сказать, быть выговорено определенным словом. Здесь не место входить в рассмотрение, отчего происходит эта невозможность; дело в том, что она существует, и в этом уверяет нас ежедневный опыт; действительно, никакое логическое последование мыслей не может нас довести безусловно до своего начального основания, ибо всякое начальное основание — *бесконечно*; всякий математический вывод останавливается на идеях вполне — метафизических, бесконечных, каковы: сама бесконечность, равенство, часть, целое и проч. Мы сознаем эти идеи, но не можем доказать их существования с той очевидностью, с которой можем доказать все истекающие из сих идей положения. Этот психологический факт не укрылся от глубокомысленного Жирара. Известно, что знаменитый Песталоцци полагал возможным облечь в осязаемые формы всю духовную природу человека, или, как он говорил, «доказать ребенку всякую истину, как дважды два—четыре».

«Нет,— отвечал ему друг его Жирар: — я не отдам тебе моего сына на воспитание, ибо ты никогда не докажешь ему как

*) Вильм.

дважды два — четыре, что он должен любить и уважать меня».

Слова замечательные и, при соображении с другими воззрениями Жирара, заслуживающие особенного внимания воспитателей, если они не хотят попасть на узкий путь между бесплодным догматизмом и столь же бесплодным материализмом.

Обратимся к дальнейшим задачам первоначального образования. Вопрос обращается в следующий: в чем должен состоять первый прием воспитателя, матери, чтобы привести в деятельность умственные силы ребенка?

Вопрос сей может иметь столько же решений, сколько детей на свете. Но во всех решениях, как доказал опыт, есть нечто общее, именно: довести ребенка до того, чтобы он мог отличить, отделить себя на первый раз — от *окружающих его* предметов. Человек должен как бы познать свое человеческое достоинство и с мило войти во внутреннюю храмину души своей, где великий создатель приготовил ему все орудия, нужные для господствования над природой. Здесь первый акт самопознания. Начало педагогической деятельности совпадает с первым вопросом психологии.

Когда, приведя умственные силы ребенка в деятельность, вы достигли до того, что сей акт в нем совершился, что душа его схватилась за тот снаряд, которым она познает и себя и природу — тогда сделано уже важное дело; но здесь лишь исходный пункт, от которого снова столько же путей, сколько может быть радиусов от центра к кругу.

На какой из *новых* предметов обратить свежее любопытство ребенка? Из вышесказанного явствует, что не все равно, как, на чем продолжать *отделение* его от того или другого предмета; здесь выбор должен зависеть от существа сих предметов и большей или меньшей их близости к ребенку, от свойства сих предметов слабее или сильнее поражать наши чувства, от удобства переходить от них к важнейшим понятиям человека. В «Науке до науки» представляется один из путей, наиболее в нравственном направлении: точно такой же путь может быть и во всех других направлениях. Трудность и важная трудность в сем деле состоит в том, чтобы не потеряться в подробностях, с тем вместе не обременить ребенка преждевременными выводами, а между тем приучить его к сопряжению понятий. Для большей ясности возьмем в пример ботанику: вы осмотрели с ребенком несколько растений, но очевидно, что если будете переходить с ним без конца от одного растения к другому, на случай, — ни вашей жизни, ни жизни ребенка не останется для одной этой науки. Не полагайтесь на случай, а обратите внимание ученика на те растения, напр., где органы полнее образованы, где свойства и признаки принадлежат к большему числу растений; да, главное, повторяю, чтобы ученик *смотрел сам*, а не вы на него; ваше дело предохранить его от ложного взгляда: когда он

высмотрел несколько таких *избранных* растений, обратите его внимание на их сходство и различие; помогите ему подвести их под общий вывод; затем сведите его на синтетический путь; заставьте его по общим свойствам находить отдельное растение, затем, если угодно, дайте ему в руки какой угодно учебник, — дело сделано. Что здесь сказано о растениях в ботанике, то применяется ко всей сфере человеческого знания; не ищите преждевременно сделать вашего ученика ботаником, зоологом, приучите его прежде всего быть человеком; разные знания, сообщаемые ребенку, суть средства лишь для сей цели; специальность принадлежит последующим возрастам.

Направить умственное зрение по удобнейшему пути есть задача новейшей педагогики, которая начинается с отцом Жираром. Этот великий человек, ныне девяностолетний старец, посвятил пятьдесят лет своей жизни на составление книги, которую он называет «Грамматикою» или «Преподаванием отечественного языка» и которая есть не иное что, как «способ сообщить человеку посредством языка все то, что может входить в область души человеческой».

Трудность практического исполнения этой мысли понятна; строгая постепенность есть необходимое условие такого руководства; но эта постепенность в свою очередь уславливается строгим распределением понятий существенных и случайных, главных и подчиненных, то есть уславливается общим состоянием философии и вообще науки в данное время; так что для того, дабы сотворить совершенную методу педагогики, надобно прежде всего сотворить всю науку человеческую. По недоверчивости ли к своим силам, по причине ли гонений со стороны иезуитов*), но Жирар до сих пор не напечатал своей грамматики. Немногие из его творений, большей частью речей при разных случаях, были напечатаны в малом числе экземпляров и редки в высшей степени; едва имя его известно в педагогическом мире, исключая Тосканы, где вполне оценена и принята в употребление его метода. Добросовестный старец в течение сорока лет уже три раза (сколько мне известно) отдавал свою огромную рукопись «на опыт ученикам своим», рассеянным по Европе в звании воспитателей, наставников, директоров училищ, тщательно собирал их практические замечания, с бодростью исправлял труд свой, или лучше сказать, переделывал его вновь.

В Европе известны уже три такие рукописные издания жираровой грамматики, постепенно дополненные и исправленные, но из которых каждое составляет учебную книгу, о какой еще не имеют и понятия в печатном мире. Присоединим наш русский голос к голосу всех благомыслящих людей в Европе и пожелаем, чтобы «этот подвиг любви и мудрости», как называет его

*) Отец Жирар всегда жил в Фрибурге, в Швейцарии.

Ламбрускини, сделался, наконец, доступным для всех педагогов без исключения*).

Но прежде Жирара, в методологическом отношении, я бы должен был произнести имя, которое, к удивлению, никогда еще не произносилось в педагогии, — имя нашего великого Эйлера. Правда, он не написал ни одной теоретической книги по части педагогики, но он сделал больше: он на отдельном предмете практически показал значение рациональной педагогической методики. Известно, что в старости, лишенный зрения, Эйлер искал, куда бы обратить свою всестороннюю деятельность, кому бы передать богатство души своей. Знаменитый астроном взял в свое услужение мальчика, ремеслом портного, умевшего считать, но не имевшего понятия о математике и весьма посредственных способностей; на этом мальчике Эйлер вздумал доказать свое убеждение в том, что посредством хорошо написанной книги, без всякого пособия, можно основательно научиться алгебре.

Чтобы оценить заслугу Эйлера, чтобы понять, до какой степени вдохновение могло озарить пред его логическим умом тот единственный путь, по которому можно провести посвящаемого в математические таинства, должно перенестись в эпоху появления эйлеровой алгебры, т. е. в последнюю половину XVIII века, и сравнить его книгу с современными ей учебниками. Все учебные математические книги находились тогда под влиянием мыслей знаменитого Христиана Вольфия, которого ученость и славное имя свицовой веригею лежали на всем школьном преподавании этой эпохи. Вольфий, принимая, как дело решенное, за необходимость: дефиниции, аксиомы, постулаты, теоремы, проблемы, королларии, схолии (Wolfii, т. I, р. 13); словом, — весь схоластический хлам, и сам в своей арифметике (ib., р. 17) показал применение своей методики, начав с самых отвлеченных математических положений; но, впрочем, арифметика Вольфия не назначалась им преимущественно для учебного употребления; она была лишь часть огромного ученого труда. Но не так поняли это дело тогдашние педагоги: для них, как еще для многих в наше время, книги «ученая» и «учебная» — были одно и то же. Так, знаменитый в свое время педагог-иезуит Гелль, профессор математики в Клаузенбургском училище, не

*) Флорентинский журнал «Guida del Educatore (compilato da Raffaello Lambroschini)» содержит в себе многие весьма любопытные статьи о методе Жирара; в особенности на первый раз обращаем внимание читателей на статью: «Frammenti d'un Viaggio pedagogico», 1837, № 18, р. 176, где они найдут: означение немногих напечатанных и весьма редких сочинений Жирара, извлечение из почти неаходимой и дивной по светлости мыслей речи почитаемого старца: «Della necessita di coltivare l'intelligenza di tantiulli per renderli religiosi» (слово в слово: «О необходимости укреплять умственные способности детей, дабы сделать их религиозными») и, наконец, любопытные исследования о сходстве и различии между методом Песталоцци и методом Жирара. Сие различие истекает из самой цели, которую предполагали себе эти великие мужи: Песталоцци хотел школу перенести в семейство, Жирар — семейство в школу.

усомнился составить свой математический учебник точь-в-точь по мерке Вольфия и еще тем похвастаться, ссылаясь, впрочем, и на методу другого знаменитого иезуита Штейнмейера. Страшно посмотреть, что потрачено схоластических снарядов на эту маленькую книжку в 230 страниц в 12-ю долю листа. Здесь на первой странице находится следующее, блистающее своей ясностью определение: «число есть определенное множество (собрание) единиц»; вслед за тем объявляется, что «единица есть начало чисел». Не должно упускать из вида, что в это время иезуиты слыли искуснейшими педагогами и были ими в самом деле, если недвижность схоластических рамок не есть противоречие с самой идеею деятельной педагогики.

Положите книгу Гелля, Рубертия, Вольфия возле алгебры Эйлера, появившейся в одно и то же пятилетие,—и вы подумаете, что целый век отделяет эту книгу от ее современниц. Эйлер смело откинул схоластический хлам; теоремы, гипотезы, короллари, схолии исчезли; великий математик не считал для себя унижением говорить ученику просто, как говорит человек простодушному, лицом к лицу, как мать говорит ребенку, «не боясь даже исказить свой язык и сотворить новый, чтобы только быть понятною». Эйлер начинает свою алгебру или арифметику, как угодно, с понятий, доступных всякому грамотному человеку, и в эти понятия, расширяя их с строгою постепенностью, вводит всю определенную и неопределенную аналитику, или, точнее сказать, Эйлер показал на алгебре возможность органического процесса, посредством которого к одному и тому же дичку могут быть привиты постепенно новые ветви, с каждым шагом развития получающие высшее качество и развивающие в организме новые силы.

Живое плодотворно и плодотворно лишь живое; лучший ум чахнет, когда продолжительно его питают лишь условными формами, шелухой знания, и слабый ум крепчает, когда его питают, сообразно его существу, органическою пищею, могучими зернами. Ученик Эйлера, по свидетельству Бернулли (там же), несмотря на свои слабые способности, не только понял все, что диктовал ему знаменитый слепец, но в скором времени был в состоянии оканчивать все самые трудные алгебраические вычисления и быстро разрешать все вопросы по аналитике, которые были ему предлагаемы.

Труд Эйлера был быстро оценен лучшими умами того времени; Бернулли поспешил перевести книгу на французский язык; Даламбер с восторгом принял посвящение этого перевода; из этой алгебры почерпнуто что есть лучшего в объяснениях новейших алгебр, которые заставили забыть, но не заменили алгебру Эйлера. Может быть, опытность какого-либо Жирара имела бы право сделать к ней некоторые дополнения, но со всем тем алгебра Эйлера доныне остается лучшею перед всеми, без исключения, алгебрами, изданными впоследствии, а метода ее

должна быть беспрестанным предметом изучения всякого добросовестного педагога. В ней лежит начало всех будущих успехов его науки*).

После этих великих имен осмелюсь произнести имя человека, которого заслуги так же мало известны у нас, как эйлерова алгебра или заслуги Жирара в Европе, и который был оценен только своим просвещенным начальством**). Я говорю о незабвенном Гугеле. Не зная методы Жирара, он угадал ее; в этом мог увериться всякий, кто только говорил с этим глубоким педагогом или в гатчинском учебном заведении***) присутствовал при его «разговорах с детьми» — так он называл свое преподавание. О Гугеле нельзя судить вполне по изданным им книгам****), хотя они все-таки лучшие, если не единственные, действительно педагогические книги в нашей литературе. Надобно было видеть его в кругу детей, надобно было видеть детей вокруг него, оживленных его речью; казалось, с каждым ребенком он употреблял особый прием разговора; с каждым он говорил языком, ему вполне понятным. Как глубоко он знал все сокровеннейшие изгибы детского ума, с каким материнским сочувствием он выводил на свет мысли или понятия, запавшие в тайнике души младенческой, за минуту ей самой неизвестные; казалось даже, что он обладал даром, которым еще не мог похвалиться ни один педагог, — даром предугадывать ответ ребенка. Здесь любовь и наука достигали степени истинного вдохновения; лишь высокая душа могла так глубоко понимать младенческую душу. Педагогия была жизнью Гугеля, элементарное преподавание так сроднилось с его душой, что его истинно гениальные разговоры с детьми казались ему делом весьма обыкновенным, доступным для всякого; ему казалось, что если он набросает на бумагу несколько приемов Стефани и Краузе, которыми пользовался Гугель, как всякими другими, то всякий учитель поймет, в чем дело. В том была единственная ошибка Гугеля: он не привязал к бумаге своей заветной тайны, и она похоронилась с ним вместе — во гробе. Мир праху твоему, добрый и великий человек! Да будет мой смиренный труд свидетельством, что несколько слов, которыми мы обменялись в этой жизни, не пропали даром, — лучшей награды я не желаю...

*) К сожалению, русский перевод 1812 г., сделанный г. Висковатовым, не может дать достаточного понятия о настоящем значении эйлеровой алгебры: этот перевод состоит в иаборе выражений, которые отнюдь не принадлежат к русскому языку, а к какому-то другому, который доньше у нас носит название учебного. Любопытно, что в этом переводе умолчано о том, что великий Эйлер диктовал свою алгебру портному; уж не сочтено ли объявление о таком случае неблагоприличным?

***) То был покойный граф Михаил Юрьевич Виельгорский, начальник и покровитель Гугеля, вполне понимавший ему цену.

****) По образцу малолетнего отделения этого заведения было в последствии образовано учение в детских приютах (см. отчеты этих заведений).

*****) «Чтеия для умствениого развития» и «Умствениые упражнения».

Может быть, не должно разделять ни излишних опасений Жирара, ни излишней доверчивости Гугеля. Нельзя ожидать конечного совершенства науки, ибо время идет и новые поколения требуют от нас пищи, сообразной их возрасту—по-человечеству; если мы дадим детям нашим то, что мы имеем сами, — совесть не может от нас требовать большего. Несовершенство наших педагогических трудов и самое чувство несовершенства указывает только на ту истину, что педагогика, как и всякая другая наука, не может оставаться неподвижною, что она живет лишь прогрессивною деятельностью и должна обновлять свою жизнь каждый год, каждый день и что лишь сею постепенною, но непрерывною деятельностью удовлетворяется святая жажда души, напоминающая нам ежечасно о высоком достоинстве человека. Не должно, с другой стороны, полагать, что самые простые и удобоприменяемые мысли могут сами собою войти в голову каждого человека, что стоит ему только подумать и что потому он может обойтись без чужих опытов и удовольствоваться одними своими. Этим путем можно впасть в ошибку тех из наших изобретателей-авто-дидактов*), которые изобретают то, что уже изобретено,—когда их силы и время могли быть употреблены на новые понятия, если бы свод чужих опытов, т. е. наука, вразумила их, если хотите гениальную, но слепую деятельность. Что может быть пагубнее хирурга, который примется за опыт над живым телом, не повторив чужих опытов над трупом? Кто поверится хирургу-самоучке? а не на каждом ли шагу живые дети предоставляются самим себе или вверяются людям, которым неизвестно, что существует совсем особая наука, называемая педагогиею, или которые почитают ее за нечто похожее на алхимию! А между тем, повторяю, время не ждет; поколения быстро сменяются одно другими, а ложные понятия о предметах, неправильный сгиб ума переходит от одного к другому, как будто по наследству. И при таком состоянии педагогики еще находятся добряки, которые, при виде грустных и часто губительных явлений в обществе, какого-либо нравственного или умственного безобразия, удивляются: где люди могли научиться такому злу? В наших собственных домах, милостивые государи, когда не вносятся в них светильники, возженные строгими, неподкупными и целомудренными исследователями человеческой природы.

*) Ничто не может быть вреднее похвал, расточаемых в некоторых изданиях нашим авто-дидактам или самоучкам, вреднее и для самих геиев-самоучек и для читающей публики, наблюдению которой этими похвалами представляется факт совершенно ложный, а именно: «что были бы способности, а без науки обойдемся». Напротив, для способностей и нужна наука, иначе способность есть сила без маятника. Кажется, долг добросовестных журналистов в этих случаях, не увлекаясь пристрастием, повторять, вместо похвал, строгое слово: ученье! Оно, правда, не гнется под возгласы, но в этом слове — спасенье, в каком смысле мы употребляем это слово.

В настоящее время, при благих попечениях просвещенного правительства об усовершенствовании метод преподавания и при быстром распространении способов воспитания, может быть, не излишне было бы людям с лучшими намерениями, но мало знакомым с чужими опытами указать один из путей, по которым может проходить педагогика, особливо в самой труднейшей ее степени, т. е. в элементарном домашнем преподавании, которым приготавливается ребенок к дальнейшему образованию в училищах. Эта мысль руководствовала меня в моем труде; моя книга не нужна опытному педагогу, ибо он без пособия ее знает много других путей, но может быть она будет не бесполезна для многих, в особенности матерей семейства, для которых еще не существует, собственно, педагогического образования, а которые между тем и желают и обязаны заниматься своими детьми. Эта мысль заставляет меня забыть несовершенства своего труда, которые очень хорошо знаю.

Желая сколь возможно быть ясным и отчетливым в сем трудном и важном предмете, я считаю долгом изложить здесь в кратких словах начала, принятые мною за основания, и те выводы, до которых достигли мои наблюдения и изыскания.

Психологические основания педагогики

В каждой минуте душевной деятельности мы замечаем трех главных деятелей: *врожденные идеи*, или, лучше сказать, *предзнания*, истекающие сами собою из глубины нашего духовно-телесного организма; *сознание*, которое убеждает нас в их существовании, указывая на связь их с предметами вне человека, и *разумение* (*inteligentia*), которое, по выражению Лейбница, есть не что иное, как последование или сопряжение истин. Сии три фактора необходимы безусловно. Для того чтобы существовало *сопряжение истин*, необходимо, чтобы эти истины были нами усвоены; для того чтобы усвоить эти истины, необходимо то, на чем их можно поверить; для поверки необходима *встреча* нашего мыслительного снаряда с самими предметами. Нет ни одного психологического явления, которое бы не подходило под сей закон. В детях можно заметить даже отдельное, постепенное действие этих факторов: мы имеем идею или предзнание равенства прежде, нежели удалось нам измерить или свесить какие-либо предметы; самое понятие о единице, могущей служить меркою, основано на этой идее. Положительные наблюдения над детьми показывают, что они имеют и многие другие идеи. Виллар рассказывает, что ее шестимесячный сын испугался некрасивой женщины и смело пошел на руки к ее молодой подруге; стало быть, он имел какую-то неопределенную идею о красоте, а между тем прочтите сотни томов, писанных о сем

предмете, и скажите мне, что такое красота? В проявлениях воли существование врожденных идей и сознание, связывающее их с разумением, еще заметнее: ребенок желает; сознание сего желания он выражает беспокойством, воплем до тех пор, пока сознание сего желания не остановится на каком-либо предмете; наконец, разумение открывает ребенку, может ли или нет сей предмет удовлетворять его желанию. Сей ход душевной деятельности повторяется и в физических побуждениях, где он делается еще явственнее; ребенок чувствует голод, он сознает в себе это чувство и выражает его криком; много времени пройдет до того, пока он убедится, что пища есть то, что может удовлетворить его голоду, но как скоро он сознал в себе это чувство, соединил эти два понятия, разумение уже начинает свою работу, ребенок уже тянется к пище.

Представим себе, что это побуждение голода не будет удовлетворено, — ребенок не пойдет далее крика; представим, что вместо надлежащей пищи, ему будет предложена другая, несоответствующая его организму, ребенок примет ее, хотя бы она должна была расстроить его организм или исказить его вкус; наоборот, тщетно вы предлагали бы пищу ребенку, который, например, по болезни, не чувствует побуждения голода; надобно, чтобы в человеке совершился тот акт, который ставит его в сношение с внешними предметами. И заметьте, что как бы мы ни исследовали явление голода логическими выводами, мы никогда словами не выразим, что такое голод, хотя это чувство всякому понятно. Побуждение голода нас приводит к пище; удовлетворение пищею разумно-логически убеждает нас в существовании чувства голода, но не объясняет нам существа этого чувства. Точно так идея равенства приводит нас к измерениям, измерения, наоборот, убеждают нас в существовании равенства, не объясняя, однако, существа этой идеи. Врожденное понятие о бесконечном приводит нас посредством сознания к разумному понятию о количестве бесконечном; разумные числовые сопряжения, наоборот, убеждают в существенности понятия о бесконечном; между тем никаким рядом цифр мы не выразим количества бесконечного. Таков безвыходный круг, в котором, как пружина в часах со стрелкою, действуют как врожденные духовные идеи, или предзнания, так и врожденные физические побуждения; первые без разумения, вторые без удовлетворения — были бы также невозможны и нелепы, как одна пружина без часового механизма и циферблата, как понятие о числе — без цифр, как цифры без понятия о числе.

Повторяю, мы родимся с врожденными идеями, как семя родится с влечением образоваться в растение, и до них, наоборот, мы не можем дойти механическим отвлечением, но доходим лишь посредством жизненного процесса, точно так же, как из растения выделяется снова семя не механическим путем, но посредством органического процесса. Человеку невозможно до-

вольствоваться сими бессознательными мыслями и побуждениями, ибо оставленные без действия, они могут погибнуть, как семя непосеянное; они должны необходимо войти в область сознания и разума, как семя в недра земли. Здесь условия успеха, как в том, так и в другом случае, могут быть различны до бесконечности: семя не дает ничего противоположного своему существу; семя пшеницы не произведет яблока и наоборот, но может не выйти, заглухнуть, произвести растение с плодом и без плода, сильное или слабое, способное или неспособное к прививке — это зависит от окружающих обстоятельств: то же и в человеке. Жизнь врожденных идей или предзнаний в области сознательного разума есть вся жизнь человека и жизнь всего человечества в ее поступательном движении; лишь гармоническая, живая связь между врожденными идеями и сознательным разумом, лишь взаимное их проникновение может удовлетворять двум основным потребностям человека, которые являются нераздельно в каждую минуту его существования, — потребностям: любви и истины, которые одна без другой быть не могут. Потребность любви является под формами благоговения и изящества, потребность истины под формами любознательности и силы; к удовлетворению сих потребностей направлены все элементы многосложного духовного процесса, находящиеся в каждом человеке, хоть и в различной степени. Повторяю: для каждого момента удовлетворения сим потребностям, без которого человек находится в состоянии страдания, иначе — для каждого акта жизни необходимо гармоническое взаимное проникновение: с одной стороны — врожденных идей и побуждений, и с другой — сознания и разума, как общности разума, памяти и воображения*).

Память доставляет материалы, воображение находит их отношения, разум делает вывод, а все вместе служат к развитию того или иного врожденного понятия или предзнания. Сей акт в его общности я называю одним словом: разумение. Относительно науки пространство разума определяется пространством знания, но мертво знание без разума. Лишь разумение дает жизнь знанию; в разумении снаряд, который сводит лучи знания в один фокус точно так же, как увеличительное зеркало сводит все лучи света, чтобы осветить предмет наблюдения. Знание без разума есть словарь, азбука; разумение без какого-либо знания есть логическая невозможность. Можно знать букву всех наук и не уметь выговорить разумного слова науки; но нельзя ничего разуметь, если ничего не знаешь. Никакое отдельное знание, ни химия, ни физика, ни психология (отдельно), не дают полного понятия о предмете, ибо каждый предмет требует для

*) Принужденный быть кратким в предмете столь трудном, где малейшая двусмысленность слова может вести к заблуждениям, я старался, однакож, избегать технических философских выражений, может быть, более точных, но менее доступных большей части читателей, для которых назначена моя книга.

своего уразумения всех наук или по крайней мере разумно достаточного сопряжения их элементов. За пределами знания и разумения в деле науки начинается область предубеждений, произвольных толкований, бесполезных и часто гибельных споров. В той науке, где, как в математике, знание вполне удовлетворяет потребностям разумения, нет места для произвольных толкований; перед математическим выводом исчезает всякое противоречие и всякое недоумение; но далеко еще не все науки достигли сей степени неизменной полноты и определительности; разумение должно пользоваться тем запасом, который представляется наукой в данное время, и расширять постепенно ее область самой же наукой точно так же, как паровая машина доставляет средства для удобнейшего делания других паровых машин. Как всякое явление в человеке, разумение совершенствуется своею деятельностью, привычкою; оттого важно с ранних лет приводить сию силу в действие.

Излишне здесь было бы входить в дальнейшее распространение этих основных начал. Из вышесказанного можно уже, кажется, видеть, каким образом должен быть окончательно решен важный и бесплодный спор о первенстве врожденных и приобретаемых понятий и определено значение каждой из отраслей человеческой деятельности, входящих в науку жизни под тою или другою формой. Педагогика есть первый акт сей науки. Ее учебный предмет — дать пищу врожденным идеям человека; ее единственная верная метода — приучить умственные силы ребенка к сопряжению понятий, посредством которого он мог бы сам переходить от известного к неизвестному, от частного к общему и от общего к частному; первый прием педагогики — укрепить умственные силы ребенка над тем, что ребенок уже знает, но в чем не отдает себе отчета; затем сообщать ему новые понятия, хотя неполные, но верные, и постепенно приучать его самого видеть связь между ними и пополнять пробелы, остающиеся необходимо во всяком преподавании. Способы усовершенствования педагогики зависят, во-первых, от общего усовершенствования всей области наук, во-вторых, от положительных наблюдений над процессом умственного развития человека почти с его рождения.



СКАЗКИ И ДРУГИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДЕДУШКИ ИРИНЕЯ⁷

ГОРОДОК В ТАБАКЕРКЕ⁸

Папенька поставил на стол табакерку.

— Поди-ка сюда, Миша, посмотри-ка, — сказал он.

Миша был послушный мальчик, тотчас оставил игрушки и подошел к папеньке. Да уж и было чего посмотреть! Какая прекрасная табакерка! Пестренькая, из черепах. А что на крыше-то! Ворота, башенки, домик, другой, третий, четвертый и счесть нельзя, и все мал мала меньше и все золотые; а деревья-то также золотые, а листки на них серебряные; а за деревьями встает солнышко, и от него розовые лучи расходятся по всему небу.

— Что это за городок? — спросил Миша.

— Это городок Динь-динь, — ответил папенька и тронул пружинку... И что же? вдруг, невидимо где, заиграла музыка. Откуда слышна эта музыка, Миша не мог понять; он ходил и к дверям, — не из другой ли комнаты? И к часам — не в часах ли? и к бюро, и к горке; прислушивался то в том, то в другом месте; смотрел и под стол... Наконец, Миша уверился, что музыка точно играла в табакерке. Он подошел к ней, смотрит, а из-за деревьев солнышко выходит, крадется тихонько по небу, а небо и городок все светлее и светлее; окошки горят ярким огнем и от башенок будто сияние. Вот солнышко перешло через небо на другую сторону, все ниже да ниже, и, наконец, за пригорком совсем скрылось, и городок потемнел, ставни закрылись, и башенки померкли, только не надолго. Вот затеплилась звездочка, вот другая, вот и месяц рогатый выглянул из-за деревьев, и в городе стало опять светлее, окошки засеребрились, и от башенок потянулись синеватые лучи.

— Папенька! папенька, нельзя ли войти в этот городок? Как бы мне хотелось!

— Мудрено, мой друг. Этот городок тебе не по росту.

— Ничего, папенька, я такой маленький. Только пустите меня туда, мне так бы хотелось узнать, что там делается...

— Право, мой друг, там и без тебя тесно.

— Да кто же там живет?

— Кто там живет? Там живут колокольчики.

С этими словами папенька поднял крышку на табакерке, и что же увидел Миша? И колокольчики, и молоточки, и валик, и колеса. Миша удивился.

— Зачем эти колокольчики? Зачем молоточки? Зачем валик с крючками? — спрашивал Миша у папеньки.

А папенька отвечал:

— Не скажу тебе, Миша. Сам посмотри попристальнее да подумай: авось либо отгадаешь. Только вот этой пружинки не трогай, а иначе все изломается.

Папенька вышел, а Миша остался над табакеркой. Вот он сидел над нею, смотрел, смотрел, думал, думал: отчего звенят колокольчики.

Между тем музыка играет, да играет; вот все тише, да тише, как будто что-то цепляется за каждую нотку, как будто что-то отталкивает один звук от другого. Вот Миша смотрит: внизу табакерки, под шарниром, отворяется дверца и из дверцы выбегает мальчик с золотой головкой и в стальной юбочке, останавливается на пороге и манит к себе Мишу.

Да отчего же, подумал Миша, папенька сказал, что в этом городке и без меня тесно. Нет, видно в нем живут добрые люди; видите, зовут меня в гости. — Извольте, с величайшей радостью.

С этими словами Миша побежал к дверце и с чрезвычайным удивлением заметил, что дверца ему пришлась точь-в-точь по росту. Как хорошо воспитанный мальчик, он почел долгом прежде всего обратиться к своему провожатому:

— Позвольте узнать, — сказал Миша, — с кем я имею честь говорить?

— Динь, динь, динь, — отвечал незнакомец. — Я — мальчик-колокольчик, житель этого городка. Мы слышали, что вам очень хочется побывать у нас в гостях, и потому решились просить вас сделать нам честь к нам пожаловать. Динь, динь, динь, динь, динь, динь.

Миша учтиво поклонился; мальчик-колокольчик взял его за руку, и они пошли. Тут Миша заметил, что над ними был свод, сделанный из пестрой тисненой бумажки с золотыми краями. Перед ним был другой свод, только поменьше; потом третий, еще меньше; четвертый, еще меньше и так все другие своды, чем дальше, тем меньше, так что в последний, казалось, едва могла пройти головка его провожатого.

— Я вам очень благодарен за ваше приглашение, — сказал ему Миша, — но не знаю, можно ли будет мне им воспользоваться. Правда, здесь я свободно прохожу, но там дальше, посмот-

рите, какие у вас узенькие своды; там я, позвольте сказать откровенно, там я и ползком не пройду. Я удивляюсь, как и вы под ними проходите...

— Динь, динь, динь, — отвечал мальчик, — пройдем, не беспокойтесь, ступайте только за мною.

Миша послушался. В самом деле, с каждым шагом, казалось, своды поднимались и наши мальчики всюду свободно проходили; когда же они дошли до последнего свода, тогда мальчик-колокольчик попросил Мишу оглянуться назад. Миша оглянулся и что же увидел? Теперь тот первый свод, под который он подошел, входя в дверцы, показался ему маленьким, как будто, пока они шли, свод опустился. Миша был очень удивлен.

— Отчего это? — спросил он своего проводника.

— Динь, динь, динь, — отвечал проводник, смеясь, — издали всегда так кажется; видно, вы ни на что вдаль со вниманием не смотрели: вдали все кажется маленьким, а подойдешь—большое.

— Да, это правда, — отвечал Миша, — я до сих пор не подумал об этом и оттого вот что со мною случилось: третьего дня я хотел нарисовать, как маменька возле меня играет на фортепьяно, а папенька, на другом конце комнаты, читает книжку. Только этого мне никак не удалось сделать! Тружусь, тружусь, рисую как можно вернее, а все на бумаге у меня выйдет, что папенька возле маменьки сидит и кресло его возле фортепьяно стоит; а между тем я очень хорошо вижу, что фортепьяно стоит возле меня у окошка, а папенька сидит на другом конце у камина. Маменька мне говорила, что папеньку надобно нарисовать маленьким, но я думал, что маменька шутит, потому что папенька гораздо больше ее ростом; но теперь вижу, что маменька правду говорила: точно, папеньку надобно было нарисовать маленьким, потому что он сидел вдалеке: очень вам благодарен за объяснение, очень благодарен.

Мальчик-колокольчик смеялся изо всех сил.

— Динь, динь, динь, как смешно! Динь, динь, динь, как смешно! Не уметь нарисовать папеньку с маменькой! Динь, динь, динь, динь, динь, динь!

Мише показалось досадно, что мальчик-колокольчик над ним так немилосердно насмехается, и он очень вежливо сказал ему:

— Позвольте мне спросить у вас: зачем вы к каждому слову все говорите: динь, динь, динь!

— Уж у нас поговорка такая, — отвечал мальчик-колокольчик.

— Поговорка? — заметил Миша. — А вот папенька говорит, что нехорошо привыкать к поговоркам.

Мальчик-колокольчик закусил губы и не сказал более ни слова.

Вот перед ними еще дверцы; они отворились, и Миша очутился на улице. Что за улица! Что за городок! Мостовая вымощена перламутром; небо пестренькое, черепаховое; по небу хо-

дит золотое солнышко; поманишь его, — оно с неба сойдет, вокруг руки обойдет и опять поднимется. А домики-то стальные, полированные, крытые разноцветными раковинками, и под каждую крышкою сидит мальчик-колокольчик с золотой головкою, в серебряной юбочке, и много их, много и все мал мала меньше.

— Нет, теперь уж меня не обмануть, — сказал Миша, — это так только мне кажется издали, а колокольчики-то все одинакие.

— Ан вот и неправда, — отвечал провожатый, — колокольчики не одинакие. Если бы мы все были одинакие, то и звенели бы все в один голос, один как другой; а ты слышишь, какие мы песни выводим? Это оттого, что кто из нас побольше, у того и голос потолще; неужели ты и этого не знаешь? Вот видишь ли, Миша, это тебе урок: вперед не смейся над теми, у которых поговорка дурная; иной и с поговоркою, а больше другого знает и можно от него кое-чему научиться.

Миша в свою очередь закусил язычок.

Между тем, их окружили мальчишки-колокольчики, теребили Мишу за платье, звенели, прыгали, бегали...

— Весело вы живете, — сказал Миша, — век бы с вами остался; целый день вы ничего не делаете; у вас ни уроков, ни учителей, да еще и музыка целый день.

— Динь, динь, динь! — закричали колокольчики. — Уж нашел у нас веселье! Нет, Миша, плохое нам житье. Правда, уроков у нас нет, да что же в том толку. Мы бы уроков не побоялись. Вся наша беда именно в том, что у нас, бедных, никакого нет дела; нет у нас ни книжек, ни картинок; нет ни папеньки, ни маменьки; нечем заняться; целый день играй, да играй, а ведь это, Миша, очень, очень скучно! Хорошо наше черепаховое небо, хорошо и золотое солнышко, и золотые деревья, но мы, бедные, мы насмотрелись на них вдоволь и все это очень нам надоело; из городка мы ни пяди, а ты можешь себе вообразить, каково целый век, ничего не делая, просидеть в табакерке с музыкой.

— Да, — отвечал Миша, — вы говорите правду. Это и со мною случается: когда после ученья примешься за игрушки, так весело; а когда в праздник целый день все играешь да играешь, то к вечеру и делается скучно; и за ту и за другую игрушку примешься — все не мило. Я долго не понимал, отчего это, а теперь понимаю.

— Да сверх того на нас есть другая беда, Миша: у нас есть дядьки.

— Какие же дядьки? — спросил Миша.

— Дядьки-молоточки, — отвечали колокольчики, — уж какие злые! То и дело, что ходят по городу да нас постукивают. Которые побольше, тем еще реже тук-тук бывает, а уж маленьким куда больно достается.

В самом деле, Миша увидел, что по улице ходили какие-то господа на тоненьких ножках, с предлинными носами и шипели

между собою: тук, тук, тук! тук, тук, тук! Поднимай, задевай. Тук, тук, тук! Тук, тук, тук!

И в самом деле, дядьки-молоточки беспрестанно то по тому, то по другому колокольчику тук да тук, индо бедному Мише жалко стало. Он подошел к этим господам, очень вежливо поклонился и с добродушием спросил: зачем они без всякого сожаления колотят бедных мальчиков?

А молоточки ему в ответ:

— Прочь ступай, не мешай! Там в палате и в халате надзиратель лежит и стучать нам велит. Все ворочается, прицепляется. Тук, тук, тук! Тук, тук, тук!

— Какой это у вас надзиратель? — спросил Миша у колокольчиков.

— А это г. Валик, — зазвенели они, — предобрый человек — день и ночь с дивана не сходит. На него мы не можем жаловаться.

Миша к надзирателю. Смотрит, — он в самом деле лежит на диване, в халате и с боку на бок переворачивается, только все лицом кверху. А по халату-то у него шпильки, крючечки, видимо-невидимо, только что попадетсся ему молоток, он его крючком сперва зацепит, потом опустит, а молоточек-то и стукнет по колокольчику.

Только что Миша к нему подошел, как надзиратель закричал:

— Шуры-муры! Кто здесь ходит? Кто здесь бродит? Шуры-муры, кто прочь не идет? Кто мне спать не дает? Шуры-муры! Шуры-муры!

— Это я, — храбро отвечал Миша, — я — Миша...

— А чего тебе надобно? — спросил надзиратель.

— Да мне жаль бедных мальчиков-колокольчиков, они все такие умные, такие добрые, такие музыканты, а по вашему приказанию дядьки их беспрестанно постукивают...

— А мне какое дело, шуры-муры! Не я здесь наибольший. Пусть себе дядьки стучают мальчиков! Мне что за дело! Я надзиратель добрый, все на диване лежу и ни за кем не гляжу... Шуры-муры, шуры-муры...

— Не многому же я научился в этом городке! — сказал про себя Миша. — Вот еще иногда мне бывает досадно, зачем надзиратель с меня глаз не спускает! Экой злой, — думаю я. — Что ему за дело, что я шалю? Знал бы, сидел в своей комнате. Нет, теперь вижу, что бывает с бедными мальчиками, когда за ними никто не смотрит.

Между тем Миша пошел далее — и остановился. Смотрит — золотой шатер с жемчужной бахромой, наверху золотой флюгер вертится, будто ветряная мельница, а под шатром лежит царевна-пружинка и, как змейка, то свернется, то развернется и беспрестанно надзирателя под бок толкает. Миша этому очень удивился и сказал ей:

— Сударыня-царевна! Зачем вы надзирателя под бок толкаете?

— Зиц, зиц, зиц, — отвечала царевна, — глупый ты мальчик, неразумный мальчик! На все смотришь — ничего не видишь! Кабы я валик не толкала, валик бы не вертелся; кабы валик не вертелся, то он за молоточки бы не цеплялся, кабы за молоточки не цеплялся, молоточки бы не стучали, колокольчики бы не звенели; кабы колокольчики не звенели, и музыки бы не было! Зиц, зиц, зиц!

Мише хотелось узнать, правду ли говорит царевна, наклонился и прижал ее пальчиком — и что ж? В одно мгновение пружинка с силою развилась, валик сильно завертелся, молоточки быстро застучали, колокольчики заиграли дребедень, и вдруг пружинка лопнула. Все умолкло, валик остановился, молоточки попадали, колокольчики свернулись на сторону, солнышко повисло, домики изломались. Тогда Миша вспомнил, что папенька не приказывал ему трогать пружинки, испугался и... проснулся.

— Что во сне видел, Миша? — спросил папенька.

Миша долго не мог опамятоваться. Смотрит: та же папенькина комната, та же перед ним табакерка; возле него сидят папенька и маменька и смеются.

— Где же мальчик-колокольчик? Где дядька-молоточек? Где царевна-пружинка? — спрашивал Миша. — Так это был сон?

— Да, Миша, тебя музыка убаюкала, и ты здесь порядочно вздремнул. Расскажи-ка нам по крайней мере что тебе приснилось?

— Да, видите, папенька, — сказал Миша, протирая глазки, — мне все хотелось узнать, отчего музыка в табакерке играет; вот я принялся на нее прилежно смотреть и разбирать, что в ней движется и отчего движется; думал-думал и стал уже добираться, как вдруг, смотрю, дверца в табакерке растворилась...—Тут Миша рассказал весь свой сон по порядку.

— Ну, теперь вижу, — сказал папенька, — что ты в самом деле почти понял, отчего музыка в табакерке играет; но ты еще лучше поймешь, когда будешь учиться механике.

АНЕКДОТЫ О МУРАВЬЯХ⁹

Возле моей комнаты была другая, в которой никто не жил. В сей последней стоял на окне ящик с землей, приготовленной для цветов. Земля была покрыта обломками обвалившейся с вер-ху стены штукатурки. Окошко было на полдень и хорошо защищено от ветра; в некотором расстоянии находился амбар; словом, это место представляло все возможные удобства для муравьев.

Действительно, когда мне вздумалось посадить в этот ящик тюльпанную луковицу, я нашел в ящике три муравьиные глезда.

Здесь муравьям такое было привольное житье, так весело они бегали по стенам ящика; мне показалось, что было бы слишком жестоко для цветка нарушать спокойствие этих смысленных насекомых; я приискал другое место для моей луковицы, а ящик с муравьями избрал предметом моих наблюдений. Эти наблюдения доставили мне столько наслаждений, сколько бы никогда не могли мне доставить все цветы на свете.

Прежде всего я постарался моим гостям доставить все возможные удобства и для сего я снял с ящика все то, что могло мешать или вредить им. По несколько раз в день приходил я смотреть на их работу, а часто и ночью, при лунном свете: мои гости работали беспрестанно. Когда все другие животные спали, они не переставали бегать снизу наверх и сверху вниз, — можно было подумать, что отдых для них не существует.

Как известно, главное занятие муравьев — это запасти себе в продолжение лета пищу на зиму. Я думаю, всем моим читателям известно, что муравьи прячут в земле собранные ими зерна ночью, а днем выносят их сушить на солнце. Если когда-нибудь вы обращали внимание на муравейник, то, верно, замечали вокруг него небольшие кучки зерен. Я знал их обычай и потому чрезвычайно был удивлен, заметив, что мои постояльцы делали совершенно противное: они держали свои зерна под землею в продолжение целого дня, несмотря на солнечное сияние, и, напротив, выносили их наружу ночью; можно было подумать, что они выносили свои зерна на лунный свет, но я ошибся, — мои муравьи имели преважную причину поступать так, а не иначе.

В небольшом расстоянии от окна находилась голубятня; голуби беспрестанно садились на окошко и съедали зерна, попадавшие им на глаза; следовательно, мои муравьи поступали очень благоразумно, скрывая свое сокровище и не доверяя его похитителям. Как скоро я догадался, в чем дело, то решился избавить моих постояльцев от их беспокойных соседей; я навязал несколько лоскутков бумаги на небольшие палочки и рассадил их вокруг ящика; движение этих бумажек пугало голубей; когда же какой-либо смельчак из них подлетал к ящику, несмотря на взятые мной предосторожности, тогда я криком и шумом заставлял похитителя оставлять свою добычу; вскоре голуби отучились прилетать на окошко. Несколько времени спустя, к величайшему моему удивлению, муравьи вынесли наружу в продолжение дня два или три зерна хлеба; заметив, что эти зерна остались невредимыми и что им нечего бояться, мои постояльцы вынесли на солнце и весь свой запас, подобно другим муравьям. Во всяком муравьином гнезде находится узкое отверстие в вершок глубиной и посредством подземного канала соединяется с житницами муравейника; семена в сих житницах могли бы легко прорасти, что было бы очень невыгодно для муравьев; дабы предупредить эту неприятность, они всегда откусывают несколько зерна, делая его через то неспособным к произрастанию.

Но другие беды грозят их житницам: от сырости, находящейся в земле, зерна могут загнить и сделаться негодными к употреблению; чтобы предотвратить и это несчастье, они с большим рачением стараются собирать совершенно сухую землю. Зерно, находясь в такой земле, не гниет и не прорастает, и потому муравьи стараются иметь столь же сухую землю, как и сухие зерна. Вот как они поступают в сем случае: сперва они устилают пол сухой землей, потом кладут на нее ряд зерен, которые покрывают тонким слоем земли и всякий день два раза вытаскивают свои зерна для просушки. Если вы обратите на это внимание, то увидите, что муравей прежде всего старается дотащить в нору небольшой комок земли, и это продолжается до тех пор, пока из сих комков не образуется небольшой слой, тогда они начинают сносить в нору самые зерна, кои снова покрывают землей.

Эту сушку производят они в хорошую, но не в дождливую погоду, и, что всего страннее, они как будто предчувствуют ее перемену, ибо никогда не выставляют на воздух зерен своих перед дождем.

Я заметил, что мои муравьи ходили за запасом большей частью в близстоящий амбар, в котором находились разного рода хлеба; муравьи таскали обыкновенно пшеницу. Желая испытать, до какой степени простирается смывленность и терпение моих постояльцев, я велел не только затворить амбар, но даже заклеить бумагой все могущие быть в нем отверстия. В то же время я положил кучку зерен в моей комнате; я знал уже давно смывленность моих муравьев, но и не подозревал, чтобы между ними могло быть соглашение, и не ожидал также, чтобы они вдруг бросились на мою кучку зерен: мне любопытно было знать, чем все это кончится. В продолжение нескольких дней они, повидимому, находились в крайнем смущении; они бегали взад и вперед по всем направлениям, некоторые из них возвращались очень поздно, из чего заключаю, что они очень далеко ходили за провизиею. Иные не находили того, чего искали, но я заметил, что они совестились возвращаться с пустыми руками. Кому не удавалось найти пшеничное зерно, тот таскал ржаное, ячменное, овсяное, а кому ни одного зерна не попадалось, тот притаскивал комок земли. Окошко, на котором они жили, выходило в сад и было во втором этаже дома; несмотря на то, муравьи, отыскивая зерна, часто доходили до противоположной стороны сада; это была тяжелая работа: пшеничное зерно совсем не легко для муравья; только что только может он тащить его, и доставить такое зерно в муравейник часто стоит четырехчасовой работы.

А чего стоило бедному муравью взбираться с зерном по стене во второй этаж, головою вниз, задними ногами вверх? Нельзя себе вообразить, что делают эти маленькие насекомые в сем положении! Часто в удобном месте они останавливаются для отдыха, и число этих отдыхов может дать меру, до какой степени они приходят в усталость. Случается, что иные едва могут до-

стигнуть своей цели; в таком случае сильнейшие из их собратий, окончив собственное дело, снова спускаются вниз, чтобы подать помощь своим слабым товарищам. Я видел, как один маленький муравей тащил пшеничное зерно, употребляя к тому все свои силы. После тяжкого путешествия, почти в ту минуту, когда он достиг ящика, поспешность или что другое заставило его оборваться, и он упал в самый низ. Подобные случаи отнимали у других мужество. Я сошел вниз и нашел, что муравей все еще держит в лапках свое драгоценное зернышко и собирается снова подняться.

В первый раз он упал с половины дороги, в другой раз несколько выше, но во всех сих случаях он не расстался ни на минуту с своей добычей и не потерял мужества. Наконец, когда силы его совершенно истощились, он остановился и уже другой муравей пришел к нему на помощь. И в самом деле, пшеничное зерно стоило этих усилий: оно было белое, полное.

Если этот рассказ вам понравился, то когда-нибудь расскажу вам побольше об этих интересных тварях, потому что я наблюдаю их с давнего времени и всегда нахожу что-нибудь новое, любопытное, которое вполне вознаграждает меня за мои усилия. Мне очень было весело доставлять моим муравьям разные маленькие удобства, и с тех пор я никогда не прохожу мимо муравейника, не вспоминая, что то, что нам кажется просто кучей сора, содержит в себе целое общество тварей деятельных, промышленных, которых сметливость и постоянство в исполнении своих обязанностей могут служить образцом для всего мира. Эта мысль не позволяет мне никогда трогать муравейник и нарушать спокойствие его жителей. Посмотри, ленивый мальчик, посмотри на муравья и старайся последовать его примеру.

ЧЕРВЯЧОК¹⁰

— Смотри-ка, Миша, — говорила Лизанька, остановившись возле цветущего кустарника, — кто-то наклеил на листок хлопчатую бумагу; не ты ли это?

— Нет, — отвечал Миша, — разве Саша или Володя?

— Где Володе это сделать? — продолжала Лизанька, — посмотри, как искусно растянуты эти тоненькие ниточки и как крепко держатся на зеленом листке.

— Смотри-ка, — сказал Миша, — там что-то круглое!

С этими словами проказник хотел было сдернуть наклеенный хлопок.

— Ах, нет! не трогай! — вскричала Лизанька, удерживая Мишу и присматриваясь к листочку: — тут червячок, видишь, шевелится.

Дети не ошиблись: в самом деле, на листке цветущего кустарника, под легким прозрачным одеяльцем, похожим на хлопчатую бумагу, в тонкой скорлупке лежал червячок. Уже давно лежал он там, давно уже ветерок качал его колыбельку; и он слад-

ко дремал в своей воздушной постельке. Разговор детей пробудил червячка; он просверлил окошко в своей скорлупке, выглянул на божий свет, смотрит — светло, хорошо, солнышко греет; задумался наш червячок.

— Что это, — говорит он, — никогда мне еще так тепло не бывало; видно не дурно на божьем свете; дай, подвинусь дальше.

Еще раз он стукнул в скорлупку, и окошечко сделалось дверцей; червячок просунул головку еще, еще и, наконец, совсем вылез из скорлупки. Смотрит сквозь свой прозрачный занавес, а возле него на листке капля сладкой росы, и солнышко в ней играет, и как будто радужное сияние ложится от нее на зелень.

— Дай-ка напьюсь сладкой водицы, — сказал червячок; потянулся, а не тут-то было. Кто это? Верно, маменька червячка так крепко прикрепила занавеску, нельзя и приподнять ее даже! Что же делать? Вот наш червячок посмотрел, посмотрел да и принялся подтачивать то ту ниточку, то другую; работал, работал, и, наконец, поднялась занавеска; червячок подлез под нее и напился сладкой водицы. Весело ему на свежем воздухе; теплый ветерок пышет на червячка, колышет струйку росы и с цветов сыплет на него душистую пыль.

— Нет, — говорит червячок, — уж вперед меня не обмануть! Зачем мне опять идти под душное одеяло и сосать сухую скорлупку? Останусь-ка я лучше на просторе; здесь много душистых цветов, много и крючечков рассыпано по листьям; есть за что уцепиться...

Не успел червячок выговорить, как вдруг — смотрит, листья между собой зашумели и мошки в тревоге зажужжали; небо потемнело, само солнышко со страха спряталось за тучку; вороны каркают; утки гогочут; и вот дождик полился ливнем. Под бедным червячком целое море; волною захлестнуло малютку, дрожь пробежала по его тонкой коже; и холодно, и страшно ему стало. Едва он опомнился, собрал силы и снова, поматывая головкой, побрел под хлопчатую занавеску, в родимую постельку.

Вот согрелся малютка. Между тем дождик перестал, солнышко опять показалось и рассыпалось мелкими искрами по дождевым каплям.

— Нет, — сказал опять червячок, — теперь меня не обмануть; зачем мне выходить из родимого гнездышка на холод и сырость? Видишь, солнышко какое хитрое: приманит, пригреет, а нет, чтобы от дождя защитить!

Вот прошел день, прошел другой, прошел третий. Червячок все лежит в хлопчатом одеяльце, с боку на бок переваливается, иногда выставит головку, пощиплет листок и опять в колыбельку. Вот он смотрит: у него на теле волоски стали пробиваться; не прошло недели, как у червячка явилась теплая узорчатая шубка. Если бы вы видели, какие цветы рассыпала по ней природа! Она опоясала ее красными лентами, вдоль посадила желтые мохнатые пуговицы, к шейке пустила черные и зеленые жилки.

— Ге! ге! — сказал червячок сам себе, — неужели, в самом деле, мне целый век лежать в моей постельке да смотреть на занавеску? Неужели только и дела на этом свете? Мне уж, признаться, надоела постелька; тесно в ней, скучно. Если б на свет посмотреть, себя показать; может быть, я на что и другое гожуся. Ну что, в самом деле, неужели дождя бояться? Да мне, в моей шубке, и дождик не страшен. Дай попробую, пощеголяю в моем новом наряде.

Вот червячок снова поднял занавеску; смотрит: над ним цветочек только что распустился; каплет из него сахарный мед и манит к себе малютку. Не утерпел червячок, приподнялся, крепко обвился вокруг шейки цветка и жадно целовал своего нового друга. Смотрит: над ним другой цветок еще лучше того; он к нему; потом еще третий, еще лучше; все они шепчутся между собою; играют с малюткой и брызжут в него липчатым медом. Зарезвился наш червячок, забылся... Неожиданно повеял ветер и ~~стряхнул червячка~~ на землю.

Что-то будет с нашим щеголем, как найти ему родимое гнездышко? Однакож он приподнял головку, осмотрелся.

— Ну, что ж, — думает, — беда еще не велика; оплошал, так оплошал! В другой раз наука; незачем же мне опять в колыбельку. Нет, нечего колыбельки держаться; пора жить и своим умом.

Сказал и пополз куда глаза глядят. Вот дополз он до ветки, расщипал ее — жестко! Он дальше — еще, еще и дополз до листка; попробовал — вкусно.

— Нет, — сказал червячок, — теперь буду умнее, не стряхнет меня ветерок!

И закинул за листок паутинку.

Сглotal он листок, на другой потащился, а потом на третий. Весело червячку! Ветер ли пахнет, он прикорнет к паутинке; гучка набежит, его шубка дождя не боится; солнышко ли сильно печет, — под листок, да и смеется над солнцем, насмешник!

Но были для червячка и горькие минуты. То, смотрит, птичка летит, глазки на него уставляет, а иногда подлетит, да и носиком толк его под бок. Но червячок не простак: он притворится, притаится, будто мертвый, а птичка и прочь от него. Было и горше этого; он потащился на новый листок, а смотрит, на нем сидит большой мохнатый паук с крючьями на ногах, шевелит кровавою пастью и растягивает сетку над червячком.

Иногда проходили мимо червячка злые люди и говорили между собою:

— Ах, проклятые червячки! Побросать бы их всех на землю да растоптать хорошенько!

Червячок, слыша такие речи, уходил в глубокую чашу и по целым дням не смел показываться.

А иногда и Лизанька с Мишей брали его в руки, чтоб полюбоваться его разноцветной шубкой; и хотя они были добрые дети, не хотели сделать зла червячку, но так неосторожно мяли

его в руках, что потом бедный червячок, уже едва дыша, поползал на родимую ветку.

Вот между тем лето прошло. Уж много цветов поблекло, и на их месте шумели головки с сочными зернами; раньше солнце стало уходить за горку, и чаще прежнего повевал ветерок, и чаще накрапывал крупный дождик. Лизанька и Миша уже вспомнили о своих шубках и спорили, чья лучше — у них или у червячка. Червячок заметил, что листки уже стали не так душисты и сочны, солнце не так тепло, да и сам уж он сделался не так жив; все ему на свете казалось уже не так утешно, как прежде.

— Что ж, — думает он, — довольно я на свете пожил, поработал, испытал горе и радость, пил и горькую и сладкую росу, пощеголял я шубкой, дружился с цветками; не век же ползать попустому на земле; пора быть чем-нибудь лучше.

Он спустился с листка, протянулся мимо блестящей капли росы, вспомнил, как ее струйки веселили его, малютку, и пополз далее в чащу зелени. Он стал искать тенистого, скромного места, удаленного от шума и света; нашел его, приютился и начал важную работу в своей жизни. Когда Лизанька с Мишей отыскивали своего червячка, они очень удивились, что их старый знакомый ничего не ел и не пил и целые часы беспрестанно трудился над своим делом. В чем же была работа червячка? Эта работа была важная, любезные дети: червячок готовился умереть и строил себе могилку!

Долго трудился над ней; наконец, скинул с себя свою узорчатую шубку, промолвив: «Там в ней не будет нужды», и заснул сном спокойным. Не стало червячка, лишь на листке качались его безжизненный гробок и свернутая в комок шубка.

Но недолго спал червячок! Вдруг он чувствует — забилося в нем новое сердце, маленькие ножки пробились из-под брюшка и на спинке что-то зашевелилось; еще минута — и распалась его могилка. Червячок смотрит: он уже не червяк; ему не надо ползать по земле и цепляться за листки; развились у него большие, радужные крылья, он жив, свободен; он гордо поднимается на воздух.

Так бывает не с одним червячком, любезные дети. Нередко видите вы, что тот, с которым вы вместе резвились и играли на мягком лугу, завтра лежит бледный, бездыханный; над ним плачут родные, друзья, и он не может им улыбнуться; его кладут в сырую могилку, и вашего друга как не бывало! Но не верьте! Ваш друг не умер; раскрывается его могила — и он, невидимо для нас, в образе светлого ангела взлетает на небо.

Древние заметили это сходство между превращением бабочки и бессмертием человека и потому на своих картинах и статуях изображали человека с бабочкиными крыльями — для того, чтобы люди не забывали, что они, проживши свой век, испытав горе и радость, снова, как бабочки, возвратятся в новую

жизнь, и что смерть есть только перемена одежды. Так, может быть, встретите вы изображение Платона, мудреца древности, с бабочкиными крыльями; его изображали так, потому что он красноречивее других говорил о бессмертии души и о жизни после смерти.

СЕРЕБРЯНЫЙ РУБЛЬ¹⁾

Дедушка Ириной очень любил маленьких детей, т. е. таких детей, которые умны, слушают, когда им что говорят, не зевают по сторонам и не глядят в окошко, когда маменька показывает им книжку.

Дедушка Ириной любит особенно маленькую Лидиньку, и когда Лидинька умна, дедушка дарит ей куклу, конфетку, а иногда пяточок, гривенник, пятиалтынный, двугривенный, четвертак, полтинник. Вы, умные дети, верно знаете, какие это деньги?

Однажды дедушка Ириной собрался ехать в дорогу на целый месяц; вы знаете, я чаю, сколько дней в месяце и сколько дней в неделе? Когда дедушка Ириной собрался в дорогу, Лидинька очень плакала и считала по пальцам, сколько дней она не увидит дедушку.

Дедушка утешал Лидиньку и говорил ей, что если она будет умна, то он приедет скорее, нежели думает.

— А на память, — сказал дедушка, — я оставлю тебе серебряный рубль и положу его вот здесь, на столе, перед зеркалом. Если ты весь месяц хорошо будешь учиться и учителя запишут в твоей тетрадке, что ты была прилежна, то возьми этот рубль — он твой; а до тех пор пусть он лежит на столе; не трогай его, а только смотри; а смотря на него, вспоминай о том, что я тебе говорил.

С этими словами дедушка положил на стол перед зеркалом прекрасный новенький рубль.

Дедушка уехал; Лидинька поплакала, погоревала, а потом, как умная девочка, стала думать о том, как бы дедушке угодить и хорошенько учиться.

Подошла она к столу полюбоваться на светленький серебряный рубль; подошла, смотрит и видит, что вместо одного рубля лежат два.

— Ах, какой же дедушка добрый! — сказала Лидинька. — Он говорил, что положит на стол только один рубль, а вместо того положил два.

Долго любовалась Лидинька, смотря на свои серебряные рублики; тогда же светило солнышко в окошко прямо на рублики, и они горели, как в огне.

Надобно правду сказать, что Лидинька очень хорошо училась, во время ученья забывала о своих рублях, а слушала только то, что ей говорил учитель. Но когда вечером она легла

в постельку, то не могла не подумать о том, что она теперь очень богата, что у нее целых два серебряных рубля, а как Лидинька прилежно училась считать, то она тотчас сочла, что у нее в двух рублях 20 гривенников; никогда еще у нее не бывало такого богатства. Куда девать целых два рубля? Что купить на них? Тут Лидинька вспомнила, что видела она в лавке прехорошенькую куклу; только просили за нее очень дорого — целых полтора серебряных рубля, то есть рубль с полтиною. Да вспомнила она также, что ей понравился маленький наперсток, за который просили 40 копеек серебром; да вспомнила еще, что она обещала бедному хромоту, который стоит у церкви, целый гривенник, когда он у нее будет, за то, что Лидинька, выходя из церкви, уронила платок и не заметила этого, а бедный хроменький поднял платок и, несмотря на то, что ему ходить на костылях очень было трудно, догнал Лидиньку и отдал ей платок. Но тут Лидинька подумала, что уж целая неделя прошла с тех пор, как она обещала хроменькому гривенник, и что теперь очень бы хорошо было бы дать хроменькому два гривенника вместо одного за долгое жданье. Но если хроменькому дать два гривенника, то тогда не останется денег на куклу и наперсток, а наперсток был Лидиньке очень нужен, потому что она была большая рукодельница и сама шила платье для своих кукол. Подумав немножко, Лидинька рассудила, что у нее и старая кукла еще очень хороша, а что только нужно ей купить кроватку, за которую просили рубль серебряный. Лидинька и рассчитала, что если она заплатит за кроватку рубль, за наперсток сорок копеек да нищему даст два гривенника, то еще денег у нее останется. А много ли у Лидиньки останется еще денег? Сочтите-ка, дети.

Между тем Лидинька думала, думала да и започивала, и во сне ей все снилась лавка с игрушками и казалось ей, что кукла ложилась в кроватку и приседала, благодаря Лидиньку за такую хорошую кроватку; и снилось ей, что наперсточек бегал по столу и сам вскакивал к ней на пальчик и что с ним и хроменький прыгал от радости, что Лидинька дала ему два гривенника.

Поутру Лидинька проснулась и стала просить горничную:

— Душенька, голубушка, сходи в гостиную, там дедушка на стол положил для меня два рубля серебряных. Они такие хорошенькие, новенькие, светленькие. Принеси мне на них полюбоваться.

Даша послушалась, пошла в гостиную и принесла оттуда рубль, который дедушка положил на стол.

Лидинька взяла рубль.

— Хорошо,—сказала она,—ну, а другой-то где ж? Принеси и другой; мне хочется послушать, как они звенят друг об друга.

Даша отвечала, что на столе лежит только один рубль, а другой, верно, украли.

— Да кто же украд? — спросила Лидинька.

Даша засмеялась.

— Воры ночью приходили да и украли его,— отвечала она. Лидинька расплакалась и побежала к маменьке рассказывать про свое горе, как дедушка положил для нее два рубля на стол и как Даша говорит, что ночью воры приходили и один рубль украли.

Маменька позвала Дашу. О чем она говорила с Дашей, Лидинька не могла хорошенько понять, но однакож заметила, что маменька говорила очень строго и винила Дашу, как будто Даша сама взяла. От этих слов Даша расплакалась.

Лидинька не знала, что и придумать.

Между тем пришел учитель. Лидинька должна была отереть слезы и приняться за учење, но она была очень грустна. Между тем рубль положила опять на то же место, где положил его дедушка.

Когда кончилось учење, Лидинька печально подошла к столу полюбоваться на свой оставшийся рублик и подумать, как растянуть его, чтобы достало его на наперсток, хроменькому и на маленькую тяжелую подушку, на которую бы можно было прикалывать работу, которая также очень нужна была для Лидиньки.

Лидинька подошла к столу и вскрикнула от радости: перед ней опять были оба рублика.

— Маменька, маменька! — закричала она. — Даша не виновата, мои оба рублика целы.

Маменька подошла к столу.

— Какая же ты глупая девочка, — сказала она. — Разве ты не видишь, что один рублик настоящий, а другой ты видишь в зеркале, как ты видишь себя, меня и все, что есть в комнате. Ты не подумала об этом, а я тебе поверила и винила Дашу, что она украла.

Лидинька снова в слезы, побежала скорее к Даше, бросилась к ней на шею и говорила ей:

— Даша, голубушка, я виновата, прости меня, я глупая девочка, наговорила маменьке вздор и подвела тебя под гнев. Прости меня, сделай милость.

С тех пор Лидинька больше не думала о рубле, а старалась прилежно учиться. Когда же встречалась с Дашей, то краснела от стыда.

Через месяц приехал дедушка и спросил:

— А что, Лидинька, заработала ли ты рубль?

Лидинька ничего не отвечала и потупила глазки, а маменька рассказала дедушке все, что случилось с рублем.

Дедушка сказал:

— Ты хорошо училась и заработала свой рубль, он твой, бери его; а вот тебе и другой, который ты видела в зеркале.

— Нет,— отвечала Лидинька,—я этого рубля не стою; я этим рублем обидела бедную Дашу.

— Все равно,— отвечал дедушка,— и этот рубль твой.

Лидинька немножко подумала.

— Хорошо,— сказала она, запинаясь,— если рубль мой, то позвольте мне...

— Что,— сказал дедушка.

— Отдать его Даше,— отвечала Лидинька.

Дедушка поцеловал Лидиньку, а она опрометью побежала к Даше, отдала ей рубль и попросила разменять другой, чтобы снести два гривенника бедному хромоту.

МОРОЗ ИВАНОВИЧ ¹²

Нам даром, без труда ничего не достается,—
Недаром исстари пословица ведется.

В одном доме жили две девочки: Рукодельница да Ленивица, а при них нянюшка. Рукодельница была умная девочка, рано вставала, сама без нянюшки одевалась, а вставши с постели, за дело принималась: печку топила, хлебы месила, избу мела, петуха кормила, а потом на колодезь за водой ходила. А Ленивица между тем в постельке лежала; уж давно к обедне звонят, а она еще все потягивается: с боку на бок переваливается; уж разве наскучит лежать, так скажет спросонья: «Нянюшка, надень мне чулочки, нянюшка, завяжи башмачки»; а потом заговорит: «Нянюшка, нет ли булочки?» — Встанет, попрыгает, да и сядет к окошку мух считать, сколько прилетело да сколько улетело. Как всех пересчитает Ленивица, так уж и не знает, за что приняться и чем бы заняться; ей бы в постельку — да спать не хочется; ей бы покушать — да есть не хочется; ей бы к окошку мух считать — да и то надоело; сидит горемычная и плачет да жалуется на всех, что ей скучно, как будто в том другие виноваты.

Между тем Рукодельница воротится, воду процедит, в кувшины нальет; да еще какая затейница: коли вода нечиста, так свернет лист бумаги, наложит в нее угольков да песку крупного насыпет, вставит ту бумагу в кувшин да нальет в нее воды, а вода-то, знай, проходит сквозь песок да сквозь уголья, и каплет в кувшин чистая, чистая, словно хрустальная; а потом Рукодельница примется чулки вязать или платки рубить, а не то и рубашки шить да кроить да еще рукодельную песенку затянет; и не было никогда ей скучно, потому что и скучать-то было ей некогда: то за тем, то за другим делом, тут смотришь и вечер,— день прошел.

Однажды с Рукодельницей беда приключилась: пошла она в колодезь за водой, опустила ведро на веревке, а веревка-то и оборвись, упало ведро в колодезь. Как тут быть? Расплакалась бедная Рукодельница да и пошла к нянюшке рассказывать про свою беду и несчастье, а нянюшка Прасковья была такая строгая и сердитая, говорит:

— Сама беду сделала, сама и поправляй. Сама ведро утопила, сама и доставай.

Нечего делать было; пошла бедная Рукодельница опять к колодезю, ухватила за веревку и спустилась по ней к самому дну.

Только тут с ней чудо случилось. Едва спустилась — смотрит: перед ней печка, а в печке сидит пирожок, такой румяный, поджаристый; сидит, поглядывает да приговаривает:

— Я совсем готов, подрумянился, сахаром да изюмом обжарился; кто меня из печки возьмет, тот со мной и пойдет.

Рукодельница, нимало не мешкая, схватила лопатку, вынула пирожок и положила его за пазуху.

Идет она дальше. Перед нею сад, а в саду стоит дерево, а на дереве золотые яблочки; яблочки листьями шевелят и промеж себя говорят:

— Мы, яблочки, наливные, созревшие, корнем дерева питались, студеной водой обмывались; кто нас с дерева стрясет, тот нас себе и возьмет.

Рукодельница подошла к дереву, потрясла его за сучок, и золотые яблочки так и посыпались к ней в передник.

Рукодельница идет дальше. Смотрит: перед ней сидит старик Мороз Иванович, седой-седой; сидит он на ледяной лавочке да снежные комочки ест; тряхнет головой — от волос иней сыплется, духомдохнет — валит густой пар.

— А! — сказал он, — здорово, Рукодельница; спасибо, что ты мне пирожок принесла: давным-давно уж я ничего горяченького не ел.

Тут он посадил Рукодельницу возле себя, и они вместе пирожком позавтракали, а золотыми яблочками закусили.

— Знаю я, зачем ты пришла, — говорит Мороз Иванович, — ты ведро в мой студенец опустила; отдать тебе ведро отдам, только ты мне за то три дня послужи; будешь умна, тебе ж лучше; будешь ленива, тебе ж хуже. А теперь, — прибавил Мороз Иванович, — мне, старику, и отдохнуть пора; поди-ка приготовь мне постель, да смотри, взбей хорошенько перину.

Рукодельница послушалась... Пошли они в дом. Дом у Мороза Ивановича сделан был изо льда: и двери, и окошки, и пол ледяные, а по стенам убрано снежными звездочками; солнышко на них сияло, и все в доме блестело как бриллианты. На постели у Мороза Ивановича вместо перины лежал снег пушистый; холодно, а делать было нечего. Рукодельница принялась взбивать снег, чтобы старику было мягче спать, а между тем, у ней, бедной, руки окостенели и пальчики побелели, как у бедных людей, что зимой в проруби белье полощут; и холодно, и ветер в лицо, и белье замерзнет, колом стоит, а делать нечего — работают бедные люди.

— Ничего, — сказал Мороз Иванович, — только снегом пальцы потри, так и отойдут, не отзнобишь. Я ведь старик добрый; посмотри-ка, что у меня за диковинки.

Тут он приподнял свою снежную перины с одеялом, и Рукодельница увидела, что под периною пробивается зеленая травка. Рукодельнице стало жаль бедной травки.

— Вот ты говоришь,— сказала она,— что ты старик добрый, а зачем ты зеленую травку под снежной периной держишь, на свет божий не выпускаешь?

— Не выпускаю, потому что еще не время; еще трава в силу не вошла. Добрый мужичок ее осенью посеял, она и вошла, и кабы вытянулась она, то зима бы ее захватила. и к лету травка бы не вызрела. Вот я, — продолжал Мороз Иванович,— и прикрыл молодую зелень моею снежною периной, да еще сам прилег на нее, чтобы снег ветром не разнесло, а вот придет весна, снежная перина растает, травка заколосится, а там, смотришь, выглянет и зерно, а зерно мужик соберет да на мельницу отвезет; мельник зерно смелет, и будет мука, а из муки ты, Рукодельница, хлеб испечешь.

— Ну, а скажи мне, Мороз Иванович,— сказала Рукодельница,— зачем ты в колодце-то сидишь?

— Я затем в колодце сижу, что весна подходит,— сказал Мороз Иванович.— Мне жарко становится; а ты знаешь, что и летом в колодце холодно бывает, оттого и вода в колодце студеная, хоть посреди самого жаркого лета.

— А зачем ты, Мороз Иванович,—спросила Рукодельница,— зимой по улицам ходишь да в окошки стучишься?

— А я затем в окошки стучусь,— отвечал Мороз Иванович,— чтоб не забывали печей топить да трубы во-время закрывать; а не то, ведь я знаю, есть такие неряхи, что печку истопить истопят, а трубу закрыть не закроют или и закрыть закроют, да не во-время, когда еще не все угольки прогорели, а оттого в горнице угарно бывает, голова у людей болит, в глазах зелено; даже и совсем умереть от угара можно. А затем еще я в окошко стучусь, чтобы люди не забывали, что они в теплой горнице сидят или надевают теплую шубку, а что есть на свете нищенские, которым зимою холодно, у которых нету шубки, да и дров купить не на что; вот я затем в окошко стучусь, чтобы люди нищенским помогать не забывали.

Тут добрый Мороз Иванович погладил Рукодельницу по головке да и лег почивать на свою снежную постельку.

Рукодельница меж тем все в доме прибрала, пошла на кухню, кушанье изготовила, платье у старика починила, белье выштопала.

Старичок проснулся; был всем очень доволен и поблагодарил Рукодельницу. Потом сели они обедать; стол был прекрасный, и особенно хорошо было мороженое, которое старик сам изготовил.

Так прожила Рукодельница у Мороза Ивановича целые три дня. На третий день Мороз Иванович сказал Рукодельнице:

— Спасибо тебе, умная ты девочка; хорошо ты старика, ме-

ня, утешила, но я у тебя в долгу не останусь. Ты знаешь: люди за рукоделье деньги получают, так вот тебе твое ведерко, а в ведерко я всыпал целую горсть серебряных пяточков; да сверх того, вот тебе, на память, бриллиантик—косыночку закалывать.

Рукодельница поблагодарила, приколола бриллиантик, взяла ведерко, пошла опять к колодцу, ухватилась за веревку и вышла на свет божий.

Только что она стала подходить к дому, как петух, которого она всегда кормила, увидел ее, обрадовался, взлетел на забор и закричал:

Кукурекú, кукурекú!

У Рукодельницы в ведерке пятаки!

Когда Рукодельница пришла домой и рассказала все, что с ней было, нянюшка очень дивовалась, а потом промолвила:

— Вот видишь ты, Ленивица, что люди за рукоделье получают. Поди-ка к старичку да послужи ему, поработай: в комнате у него прибирай, на кухне готовь, платье чини да белье штопай, так и ты горсть пяточков заработаешь, а оно будет кстати: у нас к празднику денег мало.

Ленивице очень не по вкусу было идти к старику работать. Но пяточки ей получить хотелось и бриллиантовую булавочку тоже.

Вот, по примеру Рукодельницы, Ленивица пошла к колодцу, схватилась за веревку, да и бух прямо ко дну.

Смотрит: и перед ней печка, а в печке сидит пирожок такой румяный, поджаристый; сидит, поглядывает. да приговаривает:

— Я совсем готов, подрумянился, сахаром да изюмом обжарился; кто меня возьмет, тот со мной и пойдет!

А Ленивица ему в ответ:

— Да, как бы не так! Мне себя утомлять; лопатку поднимать да в печку тянуться; захочешь, сам выскочишь.

Идет она далее, перед нею сад, а в саду стоит дерево, а на дереве золотые яблочки; яблочки листьями шевелят да промеж себя говорят:

— Мы, яблочки, наливные, созрелые; корнем дерева питаемся, студеной росой обмываемся; кто нас с дерева стрясет, тот нас себе и возьмет.

— Да, как бы не так! — отвечала Ленивица, — мне себя утомлять, ручки подымать, за сучья тянуть, успею набрать, как сами попадают!

И прошла Ленивица мимо них. Вот дошла она до Мороза Ивановича. Старик попрежнему сидел на ледяной скамеечке да снежные комочки покусывал.

— Что тебе надобно, девочка? — спросил он.

— Пришла я к тебе, — отвечала Ленивица, — послужить да за работу получить.

— Дельно ты сказала, девочка, — отвечал старик, — за работу деньга следует; только посмотрим — какова еще твоя ра-

бота будет. Поди-ка взбей мне перину, а потом кушанье изготвь, да платье мое повычини, да белье повыштопай.

Пошла Ленивица, а дорогой думает:

«Стану я себя утомлять да пальцы знобить! Авось старик не заметит и на невзбитой перине уснет».

Старик в самом деле не заметил или прикинулся, что не заметил, лег в постель и заснул, а Ленивица пошла на кухню.

Пришла на кухню, да и не знает, что делать. Кушать-то она любила, а подумать, как готовилось кушанье, это ей и в голову не приходило; да и лень было ей посмотреть.

Вот она огляделась: лежит перед ней и зелень, и мясо, и рыба, и уксус, и горчица, и квас, все по порядку. Вот она думала, думала, кое-как зелень обчистила, мясо и рыбу разрежала, да чтоб большого труда себе не давать, то, как все было, мытое-немытое, так и положила в кастрюлю: и зелень, и мясо, и рыбу, и горчицу, и уксус да еще квасу подлила, а сама думает: «Зачем себя трудить, каждую вещь особо варить? Ведь в желудке все вместе будет».

Вот старик проснулся, просит обедать. Ленивица притащила ему кастрюлю, как есть, даже скатертцы не подостлала. Мороз Иванович попробовал, поморщился, а песок так и захрустел у него на зубах.

— Хорошо ты готовишь,— заметил он, улыбаясь.— Посмотрим, какова твоя другая работа будет.

Ленивица отведала, да тотчас и выплюнула, индо ее стошнило; а старик покряхтел, покряхтел, да принялся сам готовить кушанье и сделал обед на славу, так что Ленивица пальчики облизала, кушая чужую стряпню.

После обеда старик опять лег отдохнуть, да припомнил Ленивице, что у него платье не починено да и белье не выштопано.

Ленивица понадулась, а делать было нечего: принялась платье и белье разбирать; да и тут беда: платье и белье Ленивица нашивала, а как его шьют, о том и не спрашивала; взяла было иголку, да с непривычки укололась; так ее и бросила.

А старик опять будто бы ничего не заметил, ужинать Ленивицу позвал да еще спать ее уложил.

А Ленивице-то и любо; думает себе:

«Авось и так пройдет. Вольно было сестрице на себя труд принимать: старик добрый, он мне и так задаром пяточков подарит».

На третий день приходит Ленивица и просит Мороза Ивановича ее домой отпустить да за работу наградить.

— Да какая же была твоя работа? — спросил старичок. — Уж коли на правду дело пошло, так ты мне должна заплатить, потому что не ты для меня работала, а я тебе служил.

— Да, как же! — отвечала Ленивица, — я ведь у тебя целые три дня жила.

— Знаешь, голубушка,— отвечал старичок,— что я тебе скажу: жить и служить разница, да и работа работе рознь. Заметь

это: вперед пригодится. Но, впрочем, если тебя совесть не зазрит, я тебя награжу: и какова твоя работа, такова будет тебе и награда.

С сими словами Мороз Иванович дал Ленивице пребольшой серебряный слиток, а в другую руку пребольшой бриллиант. Ленивица так этому обрадовалась, что схватила то и другое и, даже не поблагодарив старика, домой побежала.

Пришла домой и хвастается:

— Вот, — говорит, — что я заработала: не сестре чета, не горсточку пяточков да не маленький бриллиантик, а целый слиток серебряный, вишь какой тяжелый, да и бриллиант-то чуть не с кулак... Уж на это можно к празднику обнову купить...

Не успела она договорить, как серебряный слиток растаял и полился на пол; он был не иное что, как ртуть, которая застыла от сильного холода; в то же время начал таять и бриллиант, а петух вскочил на забор и громко закричал:

Кукурекú, кукурекúлька!

У Ленивицы в руках ледяная сосулька.

А вы, детушки, думайте, гадайте: что здесь правда, что неправда; что сказано впрямь, что стороною; что шутки ради, что в наставленье, а что намеком. Да и то смекните, что не за всякий труд и добро награда бывает; а бывает награда ненароком, потому что труд и добро сами по себе хороши и ко всякому делу пригодны; так уж богом устроено. Сами только чужого добра да и труда без награды не оставляйте, а покамест от вас награда — ученье да послушанье.

Меж тем и старого дедушку Иринея не забывайте, а он для вас много рассказней наготовил; дайте только старику о весне с силами да с здоровьем собраться.

ДВА ДЕРЕВА ¹³

У одного деревенского помещика было два сына-близнеца, т. е. которые родились в одно время. При их рождении отец посадил два яблонные деревца. Дети подросли, и деревца подросли. Когда детям минул третий год, отец им сказал: «Вот тебе, Петруша, дерево, и вот тебе, Миша, дерево. Если вы будете за ними хорошо ухаживать, то на них будут яблоки, и эти яблоки ваши».

Это было в начале весны, когда еще во рвах лежит снег, трава еще не зеленеет и на деревьях нет ни листика.

Дети были очень рады такому подарку и каждое утро бегали посмотреть, не выросли ли яблоки на их деревцах. Но не только яблок, но и листьев на них не было. Детям было очень досадно, что их деревца такие ленивые или скупые, что от них не только яблочка, но и ни одного листика добиться нельзя. Миша так даже на свое дерево рассердился, что перестал ходить к не-

му в гости; бегал и играл по аллеям в другой стороне сада, а на свое деревцо и не заглядывал.

Петруша поступал не так. Он не пропускал ни дня, чтобы не посмотреть на свое деревцо, и скоро заметил в нем большую перемену.

Еще с зимы остались на сучьях какие-то шишечки, и не раз, смотря на них, Петруша думал, зачем эти шишечки? Уж не срезать ли их, тогда бы все прутики были гладенькие. Однакож он не решился их срезать, а спросил о том у садовника.

Садовник засмеялся:

— Нет,— сказал он,— сударь, отнюдь не режьте этих шишек: без них дерево жить не может. Вот ужо увидите, что из них будет.

Петруша поверил садовнику, а все-таки ему было жаль, что прустья на яблоньках не гладенькие.

Однажды Петруша, осмотревши свое деревцо, заметил, что шишечки на ветвях сделались больше и как будто разбухли.

Сначала он подумал, не занемогло ли деревцо, но, посмотрев повнимательнее, увидел, как иные из шишечек раздвоились и из них выглядывало что-то прекрасного зеленого цвета.

— Посмотрим, что будет,— подумал Петруша.

Теперь он стал еще чаще и внимательнее присматривать за своим деревцом.

Вот через несколько времени то, что было в почке зеленоватого цвета, обратилось в маленькие листики, свернутые в трубку. Эти зеленые листики были сверху прикрыты двумя черноватыми листиками.

— Посмотри,— говорил Петруша садовнику, — посмотри, Игнатич, уж на моем деревце листики, только они что-то не скоро растут; им, видно, мешают эти негодные черные листики, которые их держат будто в тисках. Я хочу помочь бедным листикам выдти скорее на свет. Я на одной ветке уже снял эти черные листики, теперь зеленые будут расти свободнее.

Садовник опять рассмеялся.

— Напрасно,— сказал он: — эти черные листики словно крышки над зелеными, а зеленые еще молоды, слабы; плохо им будет без крышки.

Это очень огорчило Петрушу, особливо, когда к вечеру сделалось что-то очень холодно и папенька велел затопить камин. Греясь против огня и посматривая на окошки, которые запушило вешним снегом, Петруша вспомнил о своем деревце и подумал: каково-то моим бедным зеленым листикам, у которых я снял покрывку?

На другой день Петруша, одевшись, тотчас побежал в сад к своему деревцу, и что ж он увидел? Все те почки, с которых он снял покрывку, завяли, а те, на которых осталась покрывка как ни в чем не бывали. Петруша пожалел, да уж сделать нечего.

Между тем время идет да идет; листики с каждым днем становятся больше и больше и раздвигают свою черную покрывку

Вот между листиками показалась новая зеленая почка. Садовник говорил, что это завязь.

Вот на завязи показалась маленькая белая шишечка.

Эта шишечка росла, росла, раскрылась и сделалась цветком.

Этих белых цветков было так много, что издали казалось, будто все деревцо покрыто снегом. Петруша не мог налюбоваться своим деревцом.

Садовник сказал, что почти с каждого цветка выйдет по яблоку. Это казалось Петруше очень странным, каким это образом из цветка делается яблоко? А между тем ему хотелось узнать, сколько у него будет яблоков; каждый день он принимался считать цветки, но никак не мог перечесть, — так их много было.

Однажды, когда он занимался таким счетом, Петруша видит, что-то между цветами шевелится; смотрит — то прехорошенький зеленый червячок ползет по ветке. Петруша вскрикнул от радости:

— Смотри, Игнатъич, к моим белым цветочкам гости пришли, — сказал он садовнику: — посмотри, так и вьются вокруг них.

— Хороши гости! — отвечал Игнатъич. — Эти гости много кушают. Если их не сбрасывать, то они ни одного листочка на дереве не оставят. Нынешний год такая напасть от червей, что не успеваешь их обирать. Того и смотри, что ни одного яблока с дерева не снимешь.

Петруша призадумался. Смотрит, в самом деле, червяки припадут то к листку, то к цветку и точат так исправно, что не пройдет минуты, как из листка уже целый край выеден.

Жаль было Петруше зеленых червячков, а делать было нечего: не кормить же было их яблоками!

Вот Петруша принялся обирать этих злых червячков, бросать их на землю и топтать.

Много было ему работы. Каждое утро он приходил избавлять свое деревцо от незваных гостей, и каждое утро они снова появлялись. А тут другая беда: смотришь, — на деревцо и муравьи полезли. Петруша схватил было одного, но муравей так щипнул его за палец, что Петруша даже закричал. На крик прибежал Игнатъич, узнал, в чем дело, рассмеялся по своему обыкновению, взял немного сырой земли, потер ею Петрушин пальчик, и боль прошла.

— Ну, — говорил Петруша Игнатъичу, — теперь совершенная беда, — плохо моему деревцу приходится; от червячков я мог его избавить, они так лениво ходят, а вот эти кусаки еще и бегают скоро, их и не поймаешь.

— Не трогайте их, — сказал Игнатъич, — они за делом на дерево ходят.

— Как не трогать, — говорил Петруша. — Если уж они меня кусают, то что ж от них достанется бедному деревцу, у которого нет ни рук, ни ног, которому нечем от них защититься.

— Муравьи больно кусаются, — заметил Игнатъич, — но они деревцу вреда не делают.

— Да зачем же они на него ходят? — спросил Петруша.

— А вот зачем, — ответил Игнатъич, — посмотрите!

Петруша взглянул и с большим удовольствием увидел, как пара муравьев, схватив большого червяка в охапку, тащила его с дерева долой.

Петруше показалось это очень любопытным. Ему захотелось узнать, что тут будет.

Вот видит он, что муравьи с большим трудом стащили червяка на землю. Тут уж им тащить было гораздо труднее; да к счастью встретился им третий муравей, верно, знакомый или просто добрый молодец. Он тотчас бросился на подмогу двум работникам, и они все трое вместе начали очень искусно переваливать червяка с травки на травку. Тут Петруша заметил, что задний муравей иногда становился на цыпочки, чтобы приподнять червяка, а передний вешался всем телом, чтобы перетянуть червяка на другую сторону. Петруше хотелось узнать, куда пробираются муравьи с своей ношей.

Вот они выбрались из травы. Петруша смотрит, — в том месте по земле словно дорожка проложена и по этой дорожке снуют муравьи в обе стороны и в больших хлопотах: кто тащит зерно, кто соломинку, кто мошку, кто просто бежит; двое встретятся, остановятся, как будто поговорят друг с другом, и опять за работу. На этой большой дороге наши работники встретили много помощников; червяка потащили так скоро по глади, что Петруша едва успевал следовать за ним глазами; наконец, муравьи добрались до небольшой кучки, складенной из соломы и хворосту, — такая кучка называется муравейником, — вскарабкались на кучку, правду сказать, не без труда: иной свалился, иному, может быть, и колотушка досталась, но всякий скоро оправлялся и опять за работу, а работа была нелегкая. Червяк извивался в разные стороны и, кажется, никак не хотел идти в гости в муравейник, но пока одни его держали за ножки, за головку, за волоски, другие проворно разбрасывали под червяком хворост, так что червяк мало-помалу все опускался вглубь, а наконец, его и совсем не стало видно.

Петруше жаль было бедного червяка, но однакоже с тех пор, встречаясь с муравьями, он всегда снимал картуз и очень вежливо им говорил: «Здравствуйте, господа муравьи, мои помощники, много ли вы червей с моего дерева натаскали?» Одного только жаль было, что муравьи на эту учтивость никогда ничего не отвечали. Правда, когда Петруша подходил к ним слишком близко, они поднимали головки и как будто слушали, но, видя, что Петруша им никакого вреда не делал, снова принимались за свое дело.

Благодаря этим помощникам, а также и своему попечению, скоро на Петрушином деревце не осталось больше ни одного

червячка, и цветки росли все пышнее и пышнее и пахли свежим запахом; иногда налетали на них мотыльки и бабочки, опускали свой носик в чашечку цветка, тянули из него сладкую каплю и опять улетали.

Петруше также хотелось заглянуть в самый цветок и посмотреть, что в нем такое. Он заметил, что у яблонного цветка пять белых листиков.

Отчего, подумал он, у этого цветка только пять листиков? у других не больше ли будет? Посмотрим.

Он принялся считать белые листики то на том, то на другом цветке, но по всей яблоне на каждом цветке было пять листиков,—ни больше, ни меньше, и у каждого эти пять листиков вставлены были в зеленую трубочку. Заглянул он в середину цветка: посреди белых листиков было множество тоненьких тычинок с желтыми головками. Он было принялся считать и эти тычиночки, но никак не мог перечесть,—так этих тычинок было много.

Между тычинок торчало еще что-то беленькое, но без желтой головки.

Петруше захотелось узнать, что это такое между тычинками.

Он оборвал осторожно сперва белые лепестки цветка, потом тычинки и немало удивился, когда увидел, что в середине были какие-то пестики. Он счел их: их было также пять. Это ему показалось странным. Петруша сорвал еще несколько цветков: в каждом было внутри по пяти пестиков,—не больше и не меньше.

Петруша, заметив это, положил себе чаще заглядывать в цветки, чтобы узнать, что выйдет из этих пестиков.

Между тем время шло своим чередом; много было бед на молодое деревцо: то дождь лился долго, а после того Петруша смотрит,—по его деревцу мох потянулся. Сначала Петруша тому было очень обрадовался, что его деревцо принарядилось, а Игнатъич опять начал смеяться.

— Эх, сударь,—сказал он,—как ваше-то деревцо мохом затянуло!

— Ну так что же? — отвечал Петруша. — Видишь, как красиво?

— Оно красиво, правда,—заметил Игнатъич,—только вот что плохо, что вашему деревцу от такой красоты не поздоровится. Ведь этот мох—дармоед. От него ни цвета, ни плода, а между тем он вашим деревцом питается, сок из него тянет, на его счет живет.

Петруша послушался Игнатъича, очистил мох, собрал его в бумажку, принес домой, и ему этот мох пригодился. Старшая сестрица выучила Петрушу наклеивать этот мох на бумагу, отчего выходили прехорошенькие картинки.

Были и другие беды. Вдруг дожди перестали идти, долго-долго не шли, и Петруша слышал, как старшие горевали, говоря: «Засуха, ужасная засуха!»

Петруша сначала не понимал, о чем тут горевать, когда

дождь не идет и можно каждый день гулять, сколь хочешь. Но однажды утром приходит он к деревцу, смотрит—листки свернулись, цветы повисли. Петруша так и всплеснул руками.

А Игнатъич-насмешник опять смеется.

— Пригорюнилось никак, сударь, ваше деревцо?

— Да отчего это? — спросил Петруша.

— Известное дело отчего, — сказал Игнатъич, — вы вашему деревцу пить не даете.

— Как пить?

— Да посмотрите, у него земля-то пыль пылью: коли не будете его поливать, так оно и совсем погибнет.

— Ах какая беда, — вскричал Петруша. — Ну что теперь делать?

— Известное дело, — отвечал Игнатъич, — полить его водой поскорее. Дайте, хоть я вам помогу.

Игнатъич обкопал землю вокруг деревца и принялся усердно поливать ее.

— Да что же это? — сказал Петруша. — Ты насмех что ли это делаешь? Выливаешь понапрасну воду на землю, и бедному деревцу ничего не достается.

— Уж будьте спокойны, сударь: ведь у деревца корешки-то в земле. Они всю воду высосут, а через корешки вода и в деревцо поднимется, и до листьев и до цветков доберется.

Петруше очень хотелось видеть, как вода будет пробираться вверх по деревцу, но этого он не мог никак заметить. Игнатъич говорил, что вода пробирается не снаружи, а внутри дерева. В самом деле, когда Петруша посмотрел на отрезанный сучок у другого дерева, то ясно увидел, что внутри сучка все были маленькие дырочки и что отрезанные места были сырые.

Петруша срезал несколько травок и увидел там дырочки еще явственнее, и из срезанных мест целыми каплями выходила жидкость, иногда белая как молоко. Петруша взял большой ствол от лопушника, разрезал его и увидел, что вдоль ствола шли все трубочки, по которым, вероятно, пробиралась вода из земли. Тогда Петруша поверил Игнатъичу. И в самом деле, политое деревцо к вечеру опять повеселело; молодые листья развернулись и цветы распустились.



ПРЕДИСЛОВИЯ И ПРОЕКТЫ ПРЕДИСЛОВИИ К ДЕТСКИМ КНИЖКАМ В. Ф. ОДОЕВСКОГО ¹⁴

КАК ПИСАТЬ КНИГИ ДЛЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ ¹⁵

Ни о каком предмете не существует столько противоположных мнений, сколько о том, как должно писать книги для детского чтения.

Независимо от тех кабинетных педагогических теорий, кои чужды всякого положительного наблюдения и основаны на разных, более или менее фантастических началах, эта противоположность мнений встречается даже и у опытных наблюдателей.

Как часто случается слышать, например, следующие мнения: Эта сказка не сообщает ребенку никаких полезных сведений. Надобно, чтобы ребенок, и читая для забавы, мог чему-нибудь научиться *utile**).

Зачем мешать дело с бездельем? Сказка не учебная книга.

Учебная книга имеет свое назначение, сказка должна занимать, тешить ребенка, расшевеливая его воображение, его любопытство.

Воображение и без того сильно в ребенке. Зачем возбуждать его фантастическими рассказами? Они могут в нем возбудить суеверие, предрассудки, ночные страхи.

Эта сказка не имеет никакой ясно выраженной нравственной цели. Она — то же, что игрушка: она не оставляет никакого в ребенке полезного впечатления. Надобно, чтобы сказка доводила ребенка нечувствительно до какой-нибудь нравственной истины.

Ваша сказка полезна как математический вывод. Она будет так же скучна ребенку, как алгебраическое уравнение. Он или не прочтет ее, или не поймет вашего вывода.

В этой сказке выведен негодяй и оставлен без наказания и добрый мальчик, подверженный несчастью. Зачем давать повод ребенку думать, что негодяй может остаться без наказания, а добродетель не награжденной?

*) Полезиому.

Напротив, зачем приучать ребенка к ложной мысли, будто бы добро никогда не остается без награждения; зачем приучать его к мысли, что доброе поведение есть род контракта для получения немедленной награды? Должно, напротив, внушать ребенку, что добро есть добро, а порок—зло; что мы должны любить добро не ради прибыли, а для самого добра; ненавидеть зло не по страху наказания, но ради совести. Умный педагог не должен подражать наемникам, которые говорят: если ты будешь умен, то я дам тебе пряник, а будешь упрямитесь, то высеку.

Довольно замечательно и весьма понятно всякому, у кого через руки проходили не два-три ребенка, но сотни детей разных возрастов, способностей, наклонностей и состояний, что все вышеприведенные мнения, несмотря на их противоположность, имеют свою справедливую сторону.

Дело в том, признаемся откровенно, что педагогика находится сама еще в состоянии младенчества. Детей учат, как знахари лечат больных — по лечебникам. Абсолютно чуждый всякой теории, каждый судит по тому, что ему случалось видеть, но в этом деле каждый из нас видел и немного и неполно. Педагогике недостает еще той массы неопровержимых положительных наблюдений, при посредстве которых может образоваться предвидение науки, эта конечная цель ее. Ботаника, даже садовод по свойствам растения может определить условия его питания, почву и атмосферические обстоятельства, ему благоприятные. Но классификация людей труднее классификации растений, а классификация детей еще труднее, ибо ребенок есть человек, находящийся в хаотическом состоянии; много сил и много стихий скрыто в нем, но ни одна еще не получила определенного значения и ясно не выговаривается; при недостатке наблюдения можно даже ошибиться и признать выражение одной силы за выражение другой.

Есть лишь одно наблюдение общее, безусловное для всех живых существ как в духовном, так и в материальном отношении, а именно, что никакое живое существо не развивается иначе, как по органическим законам. Механически вы не приставите ни листа к дереву, ни куска мяса к телу: надобно, чтобы то и другое привилось, т. е. прошло бы все подлежащие степени органического развития.

И в растениях, и в людях есть обстоятельства, препятствующие правильному развитию. Направление ветра, случайный состав почвы и другие, весьма сложные условия могут действовать на растение: оно может скривиться, одна ветвь может развиваться на счет других; растение может идти в лист или стеблиться. Что делает садовник? Он соображает воспитание растения не только с его свойствами вообще, но и со свойствами того экземпляра, который у него перед глазами, с теми условия-

ми, в которых оно уже выросло, и с теми, которые его теперь окружают.

В применении к ребенку замечаем мы то же. Если на дереве нет двух листов одинаких, а равно и совершенно различных, то то же самое, но еще более сложное обстоятельство мы встречаем и у детей...

(Рукопись не окончена)

О ДЕТСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

(В ПРЕДИСЛОВИЕ К ДЕТСКИМ СКАЗКАМ) ¹⁶

Часто в педагогических теориях встречается замечание, что иных детей надобно понукать, других задерживать. Формы этих советов различны, но окончательно приводятся к этой аксиоме, которая вовсе не аксиома. В многолетней моей практике я встречал также постоянно двух родов детей; эти роды назову: проспнувшиеся, на которых еще тяготеет утробный сон, и проснувшиеся. Не проспнувшись больше, нежели спят: что ему ни представляй, ничто его не интересует. Вы добились, чтобы он прочел строку самую простую, — он прочел и не понимает ее или забыл, перешедши ко второй строке. Его инстинктивное желание: ничего не делать, т. е. ничего не мыслить; в его голове неопределенные грезы, в коих он не отдает себе отчета, как мы во время сна подчинены нашим грезам. Ваше дело найти то, что могло бы отвратить его ум от грез к какому бы то ни было предмету действительного мира; для этого иногда надобно начать с собственных его грез, чтобы перевести нечувствительно его ум на другое.

Здесь применение фантастических сказок, против которых малоопытные педагоги так восставали. Гофман в «Щелкуне» [Nussknacker] превосходно схватил одну из сторон ребяческой грезы; если вы достигли до того, что ребенок прочел эту сказку сам с интересом, — вы уже сделали великий шаг. Он прочел; процесс чтения уже нечто независимое от грезы: он разбудил ребенка.

Проснувшись или бросаются на все, или заняты только одним предметом. В первом случае наблюдайте, что долее остановило ребенка, и к этому пункту старайтесь привязать другие предметы. Ребенок полюбил музыку, не терпит арифметики, географии: положите ему числа, названия на музыку; пусть его поет. Таким образом он удержит в голове то, что ему необходимо запомнить, но что еще важнее, выйдет из одиночности своего направления. Во втором случае легче: здесь уже есть твердый пункт, к которому может примкнуть любое знание.

Главное — не насилуйте природы, но следите за ее указаниями, отбросив всякие теории, ибо каждый ребенок есть особая теория, которая может быть сходна с теорией другого, но никогда одна и та же.

Между проснувшимися и непроснувшимися идет ряд бесконечный: от крайнего идиотизма до крайней разнузданности воображения.

К числу средств будить или направлять детский ум принадлежат и собственно детские книги. Редко вы встретите детей, кои бы заинтересовались книгой для взрослого. Такие дети встречаются лишь в семействах, где вся обстановка, разговоры, удовольствия, встречные предметы уже исполнили назначение детских книг: привести в движение орудие мышления.

ПЕДАГОГИЯ К НАУКЕ ДО НАУКИ¹⁷

Три пути действовать на ребенка: разумное убеждение, нравственное влияние, эстетическая гармонизация. Наказаниями никакого ребенка не исправите; зло в нем прикроется и только; вы прибавите ему новый порок — лицемерие. Кому недоступно убеждение (дело труднейшее), на того можно подействовать нравственным влиянием; ребенок вам уступит, потому что этого желаете вы, по любви к вам; не добились вы любви от ребенка, старайтесь развить его эстетическою гармонизациею — музыкою, картинами, стихами. Все это трудно, но единственный путь к спасению. Часто забывают в деле педагогики, что тут два деятеля: ученик и наставник; всегда обращают внимание лишь на ученика, предполагая, что наставник должен быть всегда совершенство, тогда как большею частью приходится учить учителя; ребенок часто недоступен убеждению от того, что вы не умеете убедить его, потому что вы не довольно умны, не довольно учены для этого: ибо великую ученость надобно иметь для того, чтобы объяснить ребенку существование самого известного предмета, о котором вы думаете, что его знаете, а между тем имеете в нем самые неопределенные понятия, которые недостаточны для ребенка; ибо великую логическую опытность и глубокое знание психологии и физиологии потребно, чтобы угадать, почему именно ребенок не убеждается вашими словами; вы не следовали логической последовательности, вы пропустили целый ряд силлогизмов, вы остановились на тысяче лишних, которые не вместились в памяти вашего ученика и лишь смешали его понятия. Вы не имеете на него нравственного влияния, но в самом ли деле вы любите его? Ваша любовь не есть ли любовь животная, любовь самки к своим детенышам; но не любовь человеческая? Ваше собственное чувство довольно ли горячо? Развили ли вы в себе нравственный магнетизм, который покупается ценою многих жертвований житейскими выгодами? Говоря о чести, о правде, действительно ли вы честны и правдивы? Если нет, то вы вашими словами обманете взрослого человека, но не обманете живое, девственное, духовное чувство ребенка; не слова ва-

ши будет он слушать, но ваш взор, ваш дух, который обладает вами. Об эстетическом влиянии и говорить нечего; если ваша собственная душа недоступна поэзии, вы не расположите к ней душу вашего питомца; ваша музыка будет для него шум более или менее вредный; ваша картина — пестрая бумага; ваши стихи, ваш рассказ нечто для него постороннее. Будьте сами и человеком, и младенцем, для того чтобы учить ребенка. Выбирая книгу для чтения с ребенком, не беритесь судить о ней сами, посмотрите, занимает ли она ребенка, который перед вами, увлекает ли его любопытство, впивается ли в его душу? Если так, — книга хорошая, какая бы она ни была — хоть философский трактат, хоть календарь; если нет — она никуда не годится, просто дребедень.

Дети суть настоящие и верные критики детских книг.

ОБ ЭНЦИКЛОПЕДИЗМЕ

(ИЗ ПРЕДИСЛОВИЯ К НЕСОСТОЯВШЕМУСЯ ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ
СОЧИНЕНИЙ В. Ф. ОДОЕВСКОГО) ¹⁸

...Оправдать себя от напраслины есть право всякого; но для публичного человека, литератора такое оправдание есть даже обязанность. Меня вообще обвиняют в каком-то энциклопедизме, хотя я никогда еще не мог хорошенько вразуметь, что это за зверь! Это слово можно понимать в разных смыслах. Если человек хватается то за то, то за другое так, зря, на авось; когда его деятельность разорвана и чрез нее не прошло живой, органической связи, — должно ли называть его энциклопедистом? — Наоборот, если одно дело вырастает из другого органическим путем, как из корня вырастает лист, из листа — цветок, из цветка плод, — будет ли такая история также энциклопедизмом? В первом, что бы ни говорили, я не грешен; я хватаюсь за весьма немногое, но, правда, придерживаюсь за все, что попадется под руку. Этому искусству научила меня жизнь; рассказ об этом процессе, может быть, не останется без пользы для нового поколения.

Моя юность протекла в ту эпоху, когда метафизика была такою же общею атмосферой, как ныне политические науки. Мы верили в возможность такой абсолютной теории, посредством которой возможно было бы построить (мы говорили — конструировать) все явления природы точно так, как теперь верят в возможность такой социальной жизни, которая бы вполне удовлетворяла всем потребностям человека. Может быть, действительно и такая теория, и такая форма и будут когда-нибудь найдены, но *ab posse ad esse consequentia non valet**).

Как бы то ни было, но тогда вся природа, вся жизнь человека казалась нам довольно ясной, и мы немного свысока посматри-

*) От возможного к действительному нельзя делать заключения.

вали на физиков, на химиков, на утилитаристов, которые рылись в грубой материи. Из естественных наук лишь одна нам казалась достойной внимания любомудра — анатомия, как наука человека, и в особенности анатомия мозга. Мы принялись за анатомию практически, под руководством знаменитого Лодера, у которого многие из нас были любимыми учениками. Не один кадавер мы искрошили. Но анатомия, естественно, натолкнула нас на физиологию, науку тогда только что начинавшуюся и который первый плодовитый зародыш появился, должно признаться, у Шеллинга, впоследствии у Окена и Каруса. Но в физиологии естественно встретились нам на каждом шагу вопросы, необъяснимые без физики и химии; да и многие места в Шеллинге [особенно в его «Weltseele»] были темны без естественных знаний. Вот каким образом гордые метафизики даже для того, чтобы остаться верными своему званию, были приведены к необходимости завестись колбами, реципиентами и тому подобными снадобьями, нужными для грубой материи.

В собственном смысле именно Шеллинг, может быть, неожиданно для него самого, был истинным творцом положительного направления в нашем веке, по крайней мере в Германии и в России. В этих землях лишь по милости Шеллинга и Гете сделались снисходительнее к французской и английской науке, о которой прежде, как о грубом эмпиризме, мы и слышать не хотели.

Как видите, эти разнообразные направления не были безотчетным энциклопедизмом, но стройно примыкали к нашим прежним работам. Я оценил вполне важность моей разносторонности знаний, когда, по обстоятельствам жизни, мне пришлось заниматься детьми. Дети были лучшими моими учителями, и за то до сих пор сохранил я к ним глубокую привязанность и благодарность. Дети показали мне всю скудость моей науки. Стоило поговорить с ними несколько дней сряду, вызвать их вопросы, чтобы убедиться, как часто мы вовсе не знаем того, чему, как нам кажется, мы выучились превосходно. Это наблюдение поразило меня и заставило глубже вникнуть в разные отрасли наук, которыми, казалось, я обладал вполне. Это наблюдение убедило меня в новости тогда неожиданной, а именно — как искусственно, как произвольно, как ложно деление человеческих знаний на так называемые науки. В обширном каталоге наук собственно нет ни одной, которая бы давала нам определительное понятие о цели и предмете. Возьмите человека, животное, растение, малейшую пылинку; науки разорвали их на части: кому досталось их химическое значение, кому — идеальное, кому — математическое и пр., и эти искусственно разорванные члены названы специальностями. Говорят, что у нас были когда-то, в незапамятные времена, профессора первого тома, второго. Для того чтобы составить цельное понятие о каждом из сих предметов, необходимо собрать их все разорванные части, доставшиеся на долю разным наукам. Для свежего, неиспорченного никакой схоластикой дет-

ского ума нет отдельно ни физики, ни химии, ни антропологии, ни грамматики, ни истории и пр. и пр. Ребенок не будет вас слушать, если вы заговорите самым систематическим путем отдельно об анатомии лошади, о механизме ее мускулов, о химическом превращении сена в кровь и тело, о лошади как движущей силе, о лошади как эстетическом предмете. Дитя — отъявленный энциклопедист: подавайте ему лошадь всю, как она есть, не дробя предмета искусственно, но представляя ее в живой цельности, — в том вся задача педагоги... Чтобы удовлетворить этому строгому, неумолимому требованию, мало отрывочных, так сказать, литературных, или неправильно называемых общих знаний, а надобно, как говорят французы, *mettre la main à la pâte**), и только тогда можно говорить с детьми языком, для них понятным.

Вот вся разгадка моего мнимого энциклопедизма, который, может быть, невольно, отразился в моих сочинениях; но здесь не моя вина; здесь вина века, в который мы живем и который, если не нашел, то по крайней мере ищет воссоединения всех разорванных частей знания. Если с таким самоотвержением нисходить в подробности, творить особые науки под названием — энтомология, ихтиология, — то лишь для того, чтобы найти точку соединения между венами и артериями человеческого разума. Пока еще не образовалась наука общечеловеческая, необходимо, чтобы каждый человек, отбросив схоластические пеленки, образовал для себя, для круга своей деятельности, соразмерно пространству своего разума, свою особую науку — науку безыменную, которую нельзя подвести ни под какую условную рубрику. Об этой науке, признаюсь, я позабылся: кто мне эту заботу поставит в укор, тому я не дам другого ответа, кроме — *mea culpa!***).

*) Трудиться собственными руками.

***) Моя вина!



РАЗГОВОРЫ С ДЕТЬМИ

(ГЛАВА ИЗ «РУКОВОДСТВА ДЛЯ ГУВЕРНАНТОК»)¹¹

Искусство говорить с детьми очень важно для успехов целого воспитания. Как бы ни были обширны познания наставницы, как бы ни были прекрасны чувства и понятия, которые она желает внушить детям, все это останется бесплодным или принесет даже более вреда, чем пользы, если она не умеет говорить тем языком, который может быть внятн и убедителен для ребенка.

Дитя не может научиться из одних книг всему тому, что ему нужно знать. При книге необходимы ему и объяснения, и замечания искусного руководителя, который бы заставлял его беспрестанно вникать в смысл прочитанного и помогал, таким образом, его разумению. А сколько есть таких познаний, которых нельзя приобрести из книг, сколько ни читай, и которые очень легко и неприметно для нас самих приобретаются нами в детстве из разговоров окружающих нас! При том же, в воспитании играет большую роль слово «кстати». Нужно сообщать ребенку каждое новое сведение именно в тот момент, когда он готов воспринять его, т. е. когда любопытство его возбуждено в сильной степени каким-нибудь предметом и в собственной душе его возникают вопросы по поводу этого предмета. Какое-нибудь явление, какой-нибудь новый, невиданный еще предмет поражают внимание ребенка, он в ту же минуту хочет знать, что это такое, и обращается с вопросом к окружающим его. Если вы вместо словесного объяснения дадите в руки ребенку книгу, из которой он может узнать то, что желает, он не станет ее читать. Если же он и сделает это, книга не удовлетворит вполне его любопытства; она возбудит в нем много новых вопросов, на которые он у вас же потребует снова ответа. Но кроме передачи познания, в скольких других отношениях важно для наставницы искусство говорить с детьми. Живое слово может производить могучее действие на все внутреннее развитие ребенка, на развитие умственное, эстетическое, нравственное и религиозное. Слова, обращенные к детям родителями или наставницею, воз-

буждают в детской душе или добрые или дурные чувства, сообщают ей или светлый и правильный взгляд на вещи или взгляд ложный и превратный. Нравственные и религиозные убеждения внушаются детям посредством примера и посредством живого слова. Слово, когда оно искренно, когда оно согрето неподдельным одушевлением и когда притом оно сказано кстати и приноровлено к детским понятиям, может сильно и благотворно подействовать на внутренние чувства ребенка. Например, простой, но одушевленный рассказ о каком-нибудь прекрасном или дурном поступке возбуждает в детской душе энтузиазм к прекрасному и негодование к дурному, а такие чувства, как бы ни были они мимолетны, благотворно, освежительно на нее действуют и оставляют в ней глубокие следы. Стараются ли наставница поощрить к чему ученицу или остановить ее, хвалит ли она ее за хороший поступок или порицает за дурной, всегда и при всяком случае очень важно для нее уметь говорить с детьми языком внятным и убедительным для них, который бы приковывал их внимание к предмету разговора и проникал им в душу.

Очень ошибаются те наставницы, которые полагают, что разговоры с детьми не требуют с их стороны особенного искусства; что тут все дело в хорошем намерении и ценном содержании, а не в способе выражения. Нет спора, что в основании каждого слова, обращаемого к детям, должны лежать прежде всего добрая цель и умная мысль. Но этого одного еще мало. Не всякое слово, сказанное с хорошим намерением, производит те результаты, которых ожидали от него наставницы. Случается часто, что совет, данный наставницей с самыми благими намерениями, замечание, сделанное ею с полным убеждением, что оно необходимо и полезно, производит на ученицу действие, совершенно противоположное тому, какого ожидали наставницы, или не производит никакого действия. Ученица или получает вдруг желание — или поступить наперекор тому совету, или оставляет его без всякого внимания, как скучную, ни к чему не ведущую историю, которую она выслушала поневоле и из которой ничего не постаралась выполнить. Ученицу нельзя в этом винить: иногда наставницы делают наставление в таких темных и невнятных для ребенка выражениях, что ученица, несмотря на все свое желание понять ее, не может взять в толк, в чем дело. или выводит из слов наставницы заключение совершенно превратное тому, к которому они должны были привести ее.

Оные наставницы полагают, что вне уроков им не о чем говорить с детьми, кроме тех случаев, когда нужно сделать выговор или остановить в чем-нибудь ребенка. На вопросы же, беспрестанно порождаемые детским любопытством, можно, по их мнению, отвечать как-нибудь и даже совсем не отвечать. Они думают, что эти бесчисленные вопросы происходят большею частью просто от желания болтать, от нечего делать, а не от ка-

ких-нибудь других, более разумных побуждений. Правда, что дети делают множество вопросов, ни к чему не ведущих, истекающих только от праздности ума, от желания обратить на себя внимание старших, иногда даже от желания раздосадовать их своей докучливостью. На такие вопросы наставница имеет, разумеется, полное право отвечать кратко и сухо или и совсем не отвечать, если ей заблагорассудится. Она даже обязана это делать для того, чтобы не приучать детей к пустой и бесполезной болтовне, и внушить им мысль, что язык дан им для хорошего и разумного употребления.

Но не все вопросы, делаемые детьми, бессознательны: большею частью ребенок спрашивает оттого, что хочет знать. Для него все ново; все привлекает его внимание и возбуждает его любопытство. Очень естественно, что он беспрестанно обращается с вопросами к тем, которые старше его и потому должны более знать. Такие вопросы доказывают не пустое, бессознательное любопытство, но любопытство разумное, похвальное, истекающее из врожденной человеку потребности знания. Такие вопросы заслуживают, чтобы наставница обращала на них полное внимание и отвечала на них не как-нибудь, не рассеянно и небрежно, а сколько возможно яснее и полнее.

Другие наставницы, и таких большая часть, понимают, что разговоры с детьми входят в число их непрременных обязанностей, но не довольно понимают, как нужно говорить с детьми. Они всегда готовы отвечать на детские вопросы, не утомимо толкуют и объясняют детям все, что те хотят знать, рассказывают им множество сказок, анекдотов, разных историй. Такое усердие заслуживает всякой похвалы и всякого уважения; но вот что жаль: часто случается, что они потратят много времени на длинные объяснения, а дети все-таки ничего не поймут, расскажут десять историй, а дети не возьмут хорошенько в толк ни одной.

Не нужно думать, что если ребенок слушает внимательно, то значит, что он хорошо понимает. Нет! Наклонность детей к слушанию так велика, любопытство их так сильно, что они слушают иногда внимательно рассказ, в котором очень мало понимают. Они все надеются, что авось либо объяснится для них, в чем дело, и эта надежда дает им изумительное терпение. Внимание их требует непременно какой-нибудь пищи. И они поступают в этом случае точно так же, как человек, которого мучит сильно голод и который берет всякую пищу, какую ему подадут, не разбирая, вкусна ли она и удобоварима ли. Но это ведь не служит еще доказательством, что пища хороша и полезна для него и что ему не нужно другой.

Ребенок вас слушает, но этого еще мало. Обратите внимание, как он слушает. Понятно ли для него каждое ваше слово, западает ли оно ему глубоко в душу? Возбуждает ли оно в нем новые понятия? проясняет ли старые? — Подобные вопросы

должна задавать себе наставница каждый раз, что она рассказывает что-нибудь детям. Дело не в том только, чтобы они были заняты процессом слушанья, но в том, чтобы в них совершался вместе с тем процесс мышления и чтобы слова ваши помогали правильности этого последнего процесса.

Всякая добросовестная наставница, которая захочет говорить с детьми так, чтобы они хорошо понимали ее, будет поражена с первого же приема трудностью этого дела. Причина понятна. Смысл слов так шаток, значение, которое им придают, так произвольно, что и взрослые, говоря между собой, не всегда хорошо понимают друг друга. Малейшей неточности и сбивчивости выражения бывает довольно для того, чтобы ввести человека в важное заблуждение и дать ему понятие, совершенно противоположное тому, какое мы хотели дать. Как же должно быть трудно ребенку понимать речь взрослых людей. Целая бездна отделяет смутное предзнание детского ума от ясной и оконченной идеи взрослого человека, и потом такая же бездна отделяет идею от ее выражения. Может ли быть понятно для ребенка словесное определение идеи, когда у него нет еще самой идеи, нет даже данных, на которых она могла бы возникнуть.

Для того чтобы быть в состоянии понимать речи взрослых людей, ребенку необходимо пройти прежде бесчисленное множество ступеней, которые отделяют его понятие от понятий взрослых. Заставить его перескочить разом эту лестницу невозможно; заставить его подняться по ней без посторонней помощи также нельзя. Поэтому взрослый, говоря с ребенком, должен прежде всего спуститься в своих понятиях на ту ступень, на которой находится ребенок, и потом уже должен вести его вверх постепенно и осторожно, соразмеряя свои шаги с шагами ребенка. Вы пропустили одну ступень, и ребенок не может за вами следовать; пропустили одно звено в цепи детских понятий, и ребенок вас не понял. Говоря с детьми, нужно изобретать новые обороты речи, новые выражения, совершенно отличные от тех, которыми привыкли говорить между собой взрослые. Первое условие для того, чтобы речь ваша была понятной для ребенка, — говорить как можно проще. Кажется, ничего не могло бы быть легче, как говорить просто, но для большей части людей это дело чрезвычайно трудное. Обыкновенно взрослые люди так тщательно стараются прятать свои мысли под кудреватыми и хитросплетенными фразами, так много заботятся об эффекте, который должны производить их слова, что не только склад их речи, но даже самый склад их мыслей принимает какую-то неестественную изысканную форму.

Для того чтобы уметь говорить с детьми тем простым, безыскусственным языком, который один для них понятен, необходимо иметь глубокое сочувствие к младенческой душе, нужно следить

с неутомимым вниманием и любовью за всеми ее проявлениями, нужно вслушаться внимательнее в детские речи. Дети сами своими вопросами и замечаниями будут учить вас, как говорить с ними; старайтесь, сколько возможно, подражать тем формам и образам речи, которые они сами употребляют, придавая им только более правильности. «Мать не боится исказить свой собственный язык для того, чтобы быть понятной для ребенка». Это выражение одного иностранного писателя, приведенное в статье кн. Одоевского «О педагогических способах образования детей», указывает всем, занимающимся воспитанием, тот образец, которому они должны стараться подражать в разговорах с детьми. Никто не умеет говорить с детьми языком, столько новым и занимательным для них, как умная и любящая мать, в которой инстинкт материнского сердца соединен с сознательным пониманием истинных потребностей ребенка.

К сожалению, большая часть матерей не довольно образована для того, чтобы уметь хорошо говорить с детьми. Многим такое мнение покажется странным и несправедливым. Как! женщины, считающиеся умными, образованными, учившиеся по нескольку лет у разных учителей, не имеют даже тех познаний, которые нужны для простых разговоров с детьми, не говоря уже об уроках, о научном преподавании! Да, можно иметь много научных познаний, относящихся к высшим степеням образования и не нужных еще для детей, и вместе с тем не иметь тех простых, начальных познаний, которые необходимы для ребенка и которых он беспрестанно требует. Для того чтобы уметь отвечать порядочно на вопросы, беспрестанно предлагаемые детьми, нужно иметь много положительных сведений, нужно иметь ясные понятия по крайней мере о тех предметах, которые у нас беспрестанно перед глазами и под рукой. А этого-то и недостает большей части из нас. Мы учим разным наукам и языкам и думаем, что знаем, если не очень много, то по крайней мере довольно; на поверку же выходит, что мы не умеем отвечать на вопросы детей о самых простых и обыкновенных вещах. Наставница, которая захочет отвечать на детские вопросы толково и ясно, будет поражена прежде всего неполнотою и ограниченностью своих собственных познаний. Она удивится, что в них так много пробелов, удивится, что совсем почти не знает того, что думала хорошо знать и чего, кажется, нельзя не знать: так просты и обыкновенны эти вещи, так часто они перед глазами.

Она поймет, как необходимо стараться дополнять свои познания и сообщать им ту точность, основательность, которых им недостает. С точностью понятий соединяется точность выражений: чем лучше знаем мы какой-нибудь предмет, тем легче для нас описать его другим так, чтобы им казалось, что они видят его собственными глазами. Точности понятий и выражений много способствует изучение физических явлений в природе. Что бы

ни объясняли вы ребенку, вы беспрестанно будете чувствовать надобность знать хорошо предметы и явления природы. Это нужно для вас, во-первых, потому, что, как было уже сказано в одной из предшествующих глав, предметы и явления природы служат для детской любознательности самой лучшей, самой естественной пищей, доставляя ей всегда новый, всегда богатый материал, а, во-вторых, потому, что для объяснения детям отвлеченных метафизических предметов нет ничего лучше, как сравнивать их с предметами и явлениями природы. Такие сравнения устраняют ту двусмысленность и шаткость выражения, которые столь обыкновенны, когда речь касается каких-нибудь метафизических понятий.

В природе все определено, положительно, осязаемо; когда вы указываете какой-нибудь предмет из природы, вы знаете, что ребенок видит его, а не что-либо другое. Очень часто одно простое и короткое сравнение с каким-нибудь предметом или явлением природы объяснит ребенку смысл ваших слов гораздо лучше, нежели самые длинные толкования. Чем проще такие сравнения, чем знакомее и вам самим и ребенку предметы, которые вы берете для сравнения, тем лучше.

Не малое достоинство в разговорах с детьми составляет также краткость выражения. Дети не терпят излишней длинноты и растянутости выражения: в них так много внутренней деятельности, так велика в них потребность приобретать новые познания и вырабатывать новые мысли, что они не хотят останавливать свое внимание на одних словах; им нужны не слова, им нужно то, что заключается под словом, чему слово служит определением; им нужны мысли, понятия. Чем скорее вы сообщите им новую мысль, новое знание, тем они довольнее, если только вы не впадете, разумеется, в другую крайность и не будете подражать тем людям, которые от излишней торопливости до того уже сокращают свою речь, что не только дети, но даже и взрослые не могут их понимать.

Краткое выражение не должно ни в коем случае вредить ясности. Старайтесь только избегать лишних слов, ничего не прибавляющих к идее, составленной уже ребенком о предмете, и несколько не помогающих его разумению; но там, где необходимо объяснение или даже повторение для того, чтобы ребенок вас понял, не бойтесь употреблять их.

Простота, точность, краткость выражения — вот главные условия, которые нужно соблюдать в разговорах с детьми. Но этого еще не довольно. Если при всей точности и ясности выражений тон вашего рассказа сух и холоден, ребенок, слушая вас, будет чувствовать скуку смертную; ваши слова не сделают на него никакого влияния.

Для того чтобы рассказ был истинно занимателен и интересен для ребенка, необходимо, чтобы наставница говорила с одушевлением, с тем искренним, неподдельным одушевлением, кото-

рое сообщается всегда электрически душе слушателя, будь он взрослый или ребенок. Дети, по свойственной им живости, не терпят сухости и холодности изложения; они требуют языка живого, они хотят, чтобы рассказ был не только проникнут мыслью, но вместе с тем согрет чувством. Что бы ни рассказывала наставница детям, нужно, чтобы она принимала в рассказе душевное участие, нужно, чтобы дети видели, что она сама живо интересуется теми лицами и событиями, которые хочет сделать интересными для них; без этого в рассказе ее никогда не может быть той живости, того одушевления, которые придают занимательность самому простому событию и без которых самое интересное не будет иметь для слушающих ни малейшего эффекта.

Нужно, чтобы каждое слово, которое обращает наставница к детям, было вполне искренно и правдиво; нужно, чтобы каждое замечание, которое она делает по поводу того или другого предмета, каждая мысль, которую она высказывает, вытекали из глубины ее внутреннего убеждения, а не говорились так только, по правилу и ради наставления детей.

Как бы ни были умны и дельны ваши замечания, если вы делаете их только потому, что так нужно думать, а не потому, что вы действительно так думаете, ваши слова не принесут детям ни малейшей пользы. Тогда только ваше слово найдет доступ к сердцу ребенка, когда у вас оно выходит прямо из сердца; если же оно рождается у вас только вследствие рассуждения, что так должно, поверьте, оно раздастся в ушах ребенка пустым и скучным звуком и умрет для него, не возбудив в его душе никакого отголоска. Не нужно думать, что ребенок не узнает, искренно ли и глубоко ли прочувствовали вы сами то, что говорили ему: у детей есть в этом отношении очень верный инстинкт, который их никогда не обманывает, они не сумеют объяснить, отчего иное слово на них действует, другое нет, но они чувствуют инстинктивно, правдиво ли слово или есть в нем примесь обмана, сказано ли оно от полноты душевной или нет. Иные наставницы считают не только позволительным, но даже полезным прибегать иногда к невинным, по их мнению, обманам. (В другом месте говорили уже мы, как вредно действуют такие невинные обманы на нравственные чувства детей. Здесь скажем, что они не могут быть полезны и ни в каком другом отношении.)

Слово есть вещь святая; наставница, которая говорит без убеждения, приучает детей не давать цены словам, а вместе с тем она вредит чистоте их чувств и понятий и ослабляет в них все нравственные убеждения. Наставница должна всегда говорить так, чтобы дети ценили и уважали каждое ее слово, а если она позволит себе говорить иногда то, что не прочувствовала искренно, если она отделит слово от убеждения, никогда не удастся ей внушить детям доверия и уважения к своим словам.

Даже шутить с детьми нужно очень осторожно: во-первых, нужно шутить так, чтобы дети могли ясно отличить шутку от серьезного слова, и, во-вторых, нужно хорошо разобраться, о каких предметах можно говорить шутя и на какие не может и не должна ни в каком случае простираться шутка. К сожалению, в этом последнем отношении родители и наставницы очень погрешают: для собственной забавы или думая развить этим в детях мыслительную способность, они говорят с ними шутя о таких предметах, к которым нужно внушать глубокое уважение и которых шутка не должна касаться. Они делают это, разумеется, не с дурным умыслом, но тем не менее это приносит детям большой вред, ослабляя в них уважение к тому, что достойно всякого уважения.

Не нужно полагать, что наставница обязана на все вопросы детей давать прямые и решительные ответы, которые бы в одну минуту удовлетворяли их любопытство и прекращали в них охоту к дальнейшим вопросам о том же предмете. Искусные педагоги поступают не так: вместо того чтобы удовлетворить разом детское любопытство, они в ответ ребенку на его вопрос о каком-либо предмете предлагают ему от себя новый вопрос, который заставляет ребенка вникнуть хорошенько в этот предмет и помогает ему находить ответ посредством собственного размышления и соображения.

Внимание ребенка бегло и рассеянно; он взглянет мельком на какой-либо предмет и тотчас спрашивает, что это такое, зачем и для чего это? В таком случае не торопитесь отвечать ему решительно; заставьте его прежде осмотреть хорошенько этот предмет и поразмыслить о нем. Но заставить ребенка насильно думать о каком-либо предмете нельзя: нужно возбудить в нем охоту к этому и потом нужно указать его мыслям тот путь, который сможет всего лучше привести к цели.

Если вы просто скажете ребенку: подумай сам об этом предмете, — он или не задаст себе этого труда или, несмотря на то, что станет думать, все-таки не придет к желанному результату, потому что он не знает, как думать, на что обратить внимание, за какую сторону предмета прежде ухватиться для того, чтобы проще и легче объяснить другие. Нужно помогать его мыслям, нужно учить его переходить правильно и постепенно от понятия к понятию, нужно указывать ему в предмете то, на что следует обратить внимание. Иногда нужно сделать ребенку целый ряд вопросов для того, чтобы привести его к разрешению того простого, повидимому, вопроса, с которым он к вам обратился. «К чему же такая бесполезная трата времени! — скажут, может быть, иные наставницы. — Зачем говорить целый час о том, на что можно ответить в одну минуту?» Но думаете ли, что этот быстрый и решительный ответ, который, повидимому, удовлетворит разом любопытство ребенка, действительно объясняет ему все то, что он хочет знать! Вы сказали кое-что вкратце

с таким видом, как будто больше ничего не осталось узнавать об этом предмете. Ребенок вам поверил и не интересуется более этим предметом. Но разве это значит удовлетворить детское любопытство? Когда ребенок спрашивает о каком-нибудь предмете, он не знает, насколько есть в этом предмете любопытного, ваше дело показать ему предмет со всех сторон, выставить ему на вид все, что есть в нем достойного внимания. Тогда любопытство ребенка сделается сильнее и вопрос его дополнится множеством новых вопросов. Но и тогда не время еще начать быстро разрешать все эти вопросы; погодите, пусть ребенок сам разрешит их; ваше дело только помогать ему новыми вопросами, которые бы вызвали его размышление.

Кажется, что может быть легче, как делать детям вопросы. Так действительно думают многие неопытные наставники, но на самом деле это вещь чрезвычайно трудная! Легким это кажется только той наставнице, которая будет делать вопросы, не заботясь о том, как дети понимают их и как на них отвечают. Но наставница, которая пожелает, чтобы дети всегда отвечали на ее вопросы сознательно, поймет, как много нужно искусства и опытности для того, чтобы делать детям удачные вопросы.

Вопросы, предлагаемые ребенку, должны помогать его мысли, но никак не должны избавлять его совершенно от труда думать. Они должны быть настолько просты и ясны, чтобы дитя могло хорошо понять их и нашло в них указание, как отвечать, но они не должны быть настолько уже ясны, чтобы в них заключался готовый ответ и ребенку не о чем было подумать.

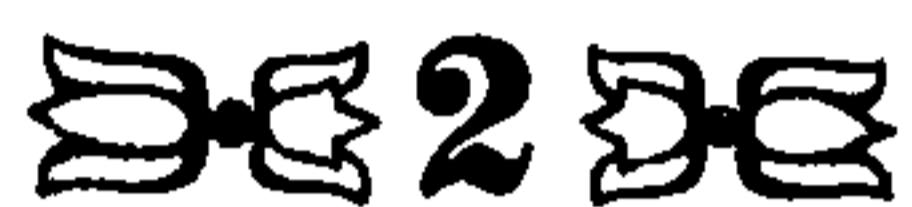
Случается иногда, что дитя не умеет отвечать на самый простой, повидимому, вопрос. Наставница приписывает это тупости или упрямству ребенка, сердится, делает выговоры, но это несколько не помогает делу, потому что ученица тут ничем не виновата. Дело в том, что она не понимает вашего вопроса. «Не может быть! — скажете вы. — Вопрос так прост, а ученица не глупа». Прост он может быть для вас, но не для нее. Вы дали своему вопросу не ту форму, которая бы могла быть для нее доступна; вы употребили не тот склад речи, который соответствует ее возрасту, степени ее понятий и свойству ее ума. С каждым ребенком нужно говорить особенным языком, нарочно для него созданным. Положим, что ваша речь имеет все те качества, которые нужны для того, чтобы она соответствовала потребностям детского возраста вообще; но этого еще не довольно. Нужно уметь говорить с каждым ребенком тем языком, который всего более соответствует его индивидуальному развитию, который для него может быть всего более понятен. Если вы предлагаете один и тот же вопрос нескольким детям, может случиться, что одно дитя поймет вас совершенно, тогда как другое поймет только вполовину, а третье совсем не поймет. Из этого еще не следует, что то дитя, которое поняло вас лучше других, непременно умнее их. Может быть, вы употребили слу-

чайно тот оборот речи, который всего более соответствует свойству его ума. Может быть, другие дети, которых вы сочли по этому поводу менее умными, поняли бы вас еще лучше, если бы вы дали своей речи ту форму, которая для них всего доступнее.

Не нужно также заботиться о том, чтобы дети отвечали как можно скорее; пусть лучше ребенок отвечает медленно, но правильно, обдуманно, нежели скоро, но ошибочно. Часто случается, что дети, изумляющие всех бойкими и речистыми ответами, понимают ответ, о котором их спрашивают, гораздо хуже, нежели те, которые не умеют отвечать быстро, не подумавши.

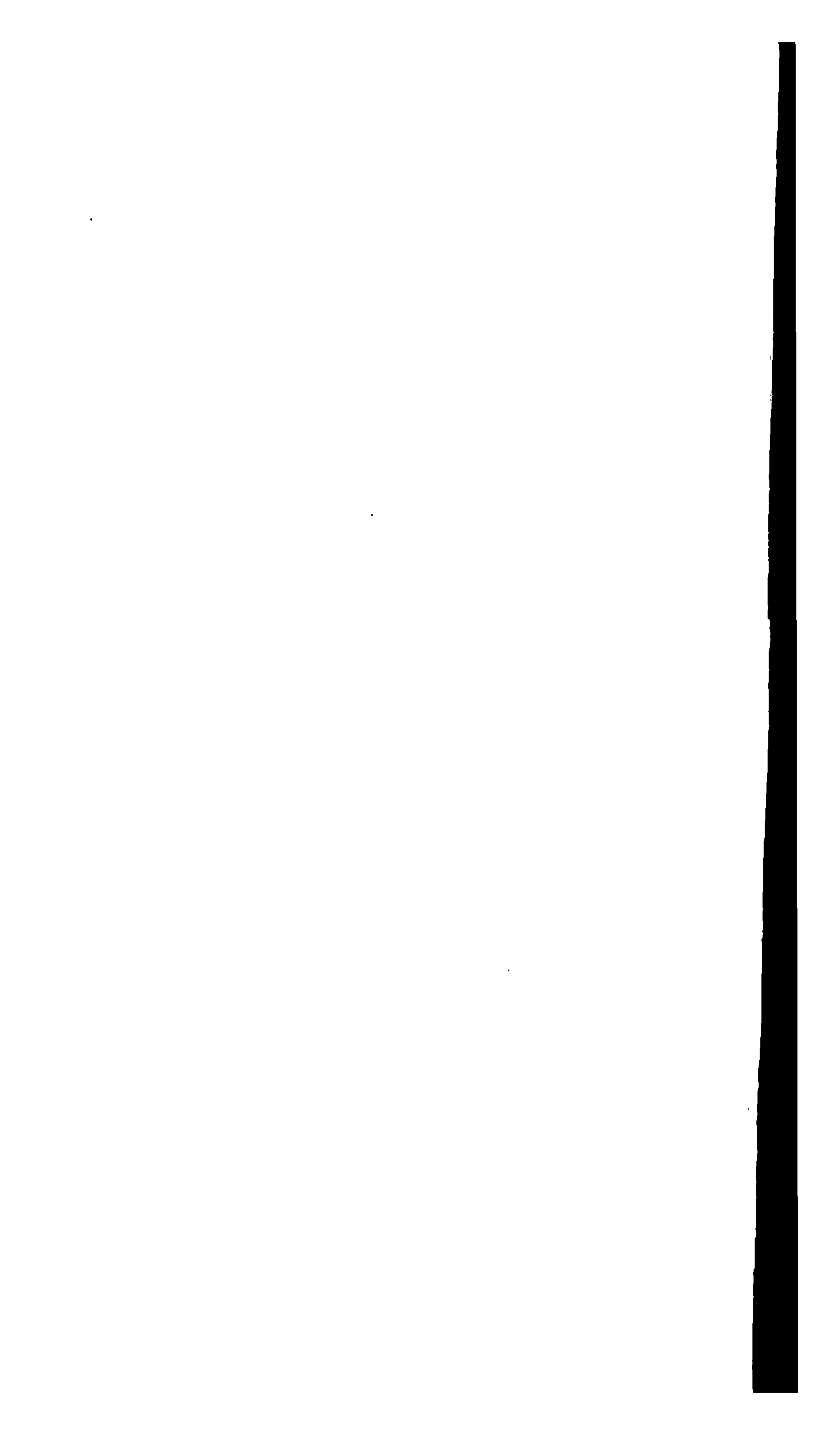
Дети говорят обыкновенно неясно и сбивчиво; они торопятся передать свою мысль как-нибудь, нимало не заботясь о точности и правильности выражения. Необходимо приучать их давать своим вопросам и ответам более точности и правильности, сколько для того, чтобы разъяснить этим их собственные понятия, столько же и для того, чтобы научить их выражаться внятно для других. Вопросы, делаемые детям, нужно располагать таким образом, чтобы ребенок не мог ответить каким-нибудь одним словом, а должен бы был непременно для ясности смысла сказать в ответ целую правильную фразу, составленную по большей части из слов, заключающихся в вопросе, но расположенных в форме ответа. Если ребенок отвечает не ясно, помогите ему новыми вопросами. — Иногда заставляйте детей рассказывать что-нибудь вам или друг другу. Если дитя говорит неправильно, не поправляйте его, но сделайте, чтобы он сам себя поправил, предлагая ему такие вопросы, которые бы могли навести на выражение более ясное, определительное.





**ВОСПИТАНИЕ
И ОБУЧЕНИЕ
В ШКОЛЕ**



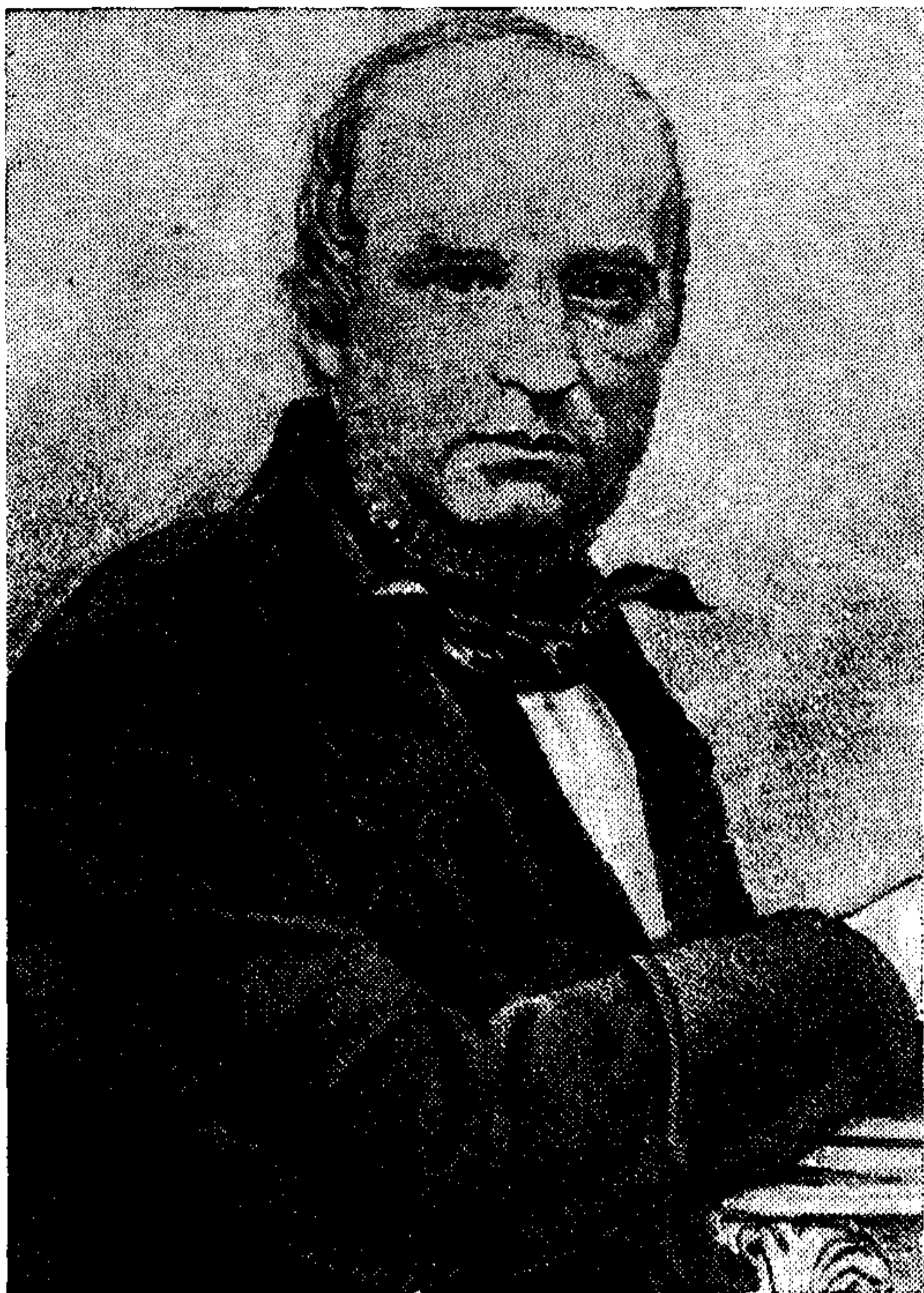


ОБ УСТРОЙСТВЕ ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩ²¹

Комитет по долгом и подробном обсуждении сего важного дела, затруднительного в существе своем, а равно и в побочных его обстоятельствах, дошел до следующего убеждения, которое считает нужным представить со всей откровенностью на благоусмотрение г. министра государственных имуществ.

Министерство и св. синод смотрят на сие дело с различных точек зрения, почти несоединимых. Св. синод, как и следовало, имеет в виду возвышенную цель: распространить знания спасительных религиозных догматов, кои должны освещать путь христианина для достижения вечного блаженства. Министерство по существу своих обязанностей имеет в виду преимущественно практические способы, посредством коих простолюдин мог бы применять общие религиозные начала к своей ежедневной действительной жизни так, чтобы внушения евангельские были для него не только словом, с благоговением произносимым, но практически входили бы во все случайности жизни поселянина, как относительно его семейной жизни, домашнего порядка и его земледельческих занятий, так и относительно исполнения предписаний начальства, выбора в волостные и сельские судебные и исполнительные должности и разумного отправления сих должностей, связанных в своем круге со всеми — административною, промышленною, торговою, медико-полицейскою частями всего государства.

Комитет, вникая в состояние существующих народных школ, находил, что большая часть из них не соответствует истинному и единственному назначению школы: приготовить человека к его будущим занятиям и обязанностям в свете. В большей части из них воспитание ограничивается словесными внушениями религиозных догматов, спасительных и возвышенных, но по самой возвышенности своей не представляющих простолюдину возможности усмотреть их глубины, чисто мистическим отношением ко всем житейским случайностям, в кои поселянин может быть поставлен и мерами правительства и общим ходом сельской жизни России. Говоря просто, лишь вполне образованный человек



В. Ф. Одоевский (в старости).

может видеть связь, например, между символом веры или десятью заповедями и необходимостью принимать предосторожность от пожаров, от повальных болезней, улучшать земледелие, изыскивать новые промыслы и проч. и т. п.; с необходимостью при выборах давать свой голос достойнейшему, на суде — судить по всей строгости законов. — Напротив, по неполному разумению истин, содержащихся в евангелии, простолюдин по степени понятий боится произнести суд над виновным, помня, что это противно словам: «не осуждай, да не осужден будешь». По таковому же превратному толкованию меры предосторожности против повальных болезней, против пожаров и других случаев почитаются у простолюдинов сопротивлением воле божией, ибо «ни единый волос с главы без воли божией не спадет», что в Великоруссии перешло в пословицу—«чему быть, того не миновать», а в Белоруссии — «бога не перехитровать». Следствия таких понятий оказались во время первой холеры. Усовершенствование земледелия, улучшение селянского быта напоминают простолюдину слова: «не пецытесь о том, что ямы и

что прием», «воззрите на птиц небесных, иже не орут, не сеют» и пр. Известны следствия непонятых слов писания об «оскопивших себя ради царствия божия».

От такого неполного разумения истин евангельских большая часть благодетельных мер правительства, имеющих целью улучшение сельского быта и возвышение доходов, принимаются поселянами неохотно, как нечто противное вере, тем более, что в катехизисе, обычные 10 заповедей и символ веры касаются лишь их мистической, религиозной и нравственной стороны; хотя и упоминается в нем о повиновении предоставленным властям, но не говорится о том, в чем должно состоять сие повиновение и как сие повиновение связано с улучшением земледельческих орудий, с правильным уходом за скотом, с предосторожностями от зараженного или нечистого воздуха, с употреблением лекарств, чистотой дома, одежды, тела и прочими тому подобными предметами; напротив, в понятиях простолюдина всем сим работам противится мысль о покорности воле божией, преимущественно развиваемая в катехизисе и которая у необразованного человека обращается в языческий фатализм.

Такое противоречие между мерами правительства и тем, что слышит или думает слышать простолюдин в церкви или в катехизисе, губительно в высшей степени и во всех смыслах. Простолюдин или просто не понимает возвышенных по мыслям и языку книг духовных, или толкует их криво, потворствуя своей полудикой беспечности, лени и отвращению ко всякому улучшению.

Какого успеха можно ожидать для мер правительственных о благоденствии поселян при существовании такого противоречия? Какой надзор начальства может устранить все неудобства, от сего противоречия происходящие? Какими предписаниями можно заставить крестьянина не скрывать, что у него пала скотина от заразной болезни, и не продавать ее шкуры (главная причина эпизоотии в России), не оставлять в избе ребятишек одних с лучиной, в случае болезни призывать врача, а не знахарку или не лечить все болезни святой водой, вместо предосторожности от пожара ставить на окошко образ и тем ограничиться, не бить ребенка поленом, обрабатывать поле так, а не иначе, не есть в постные дни ядовитой соленой белужины? Каким надзором, каким наказанием можно приучать к сим понятиям, если они не вошли внутрь семейств и не вполне усвоились каждым не наружно только, но вполне подобно другим убеждениям поселянина?

К сожалению, в сем отношении не поможет и грамотство, для которого некоторые полагали достаточно букваря и часослова. Народ наиболее читает книги духовные, особенно церковной печати; но сии книги, творения св. отцов или извлечения из них, носят на себе отпечаток борьбы первых веков христианства с язычеством, когда все внимание отцов церкви было обра-

щено, чтобы унижить весь материальный быт язычников, всякое попечение о земном благе, все иные занятия, кроме аскетических и мистических; занятые своими возвышенными помыслами, отцы церкви оставляли с презрением все те житейские труды, все материальные улучшения, как дело для них постороннее. Проповеди новых священников — или недоступны и по мысли и по языку для поселян, или так же понимаются простолюдными как осуждение всякого житейского попечения о здоровье, об усовершенствовании земледелия и проч. и т. п. Сего мало, презрение к богатству, раздача своего имени нищим встречаются на всех страницах духовных книг и самого евангелия (например, слова Христа к богатому юноше); это не укрылось от тех людей, которые основали так называемый коммунизм; они нашли для своих разрушительных мыслей готовую почву в некоторых особенностях римско-католического населения, для которого религиозные догматы, выраженные языком латинским, были частью непонятны, частью истолкованы ими сообразно с своими страстями, с завистью к богатым и прочими подобными идеями, производшими нынешнее состояние Европы. Пример грозный и поучительный.

Здесь возникает вопрос, как устранить такое бедствие, которое невидимо растет и укрепляется в понятиях простого народа? Объяснить ему, что истины евангельские нисколько не нарушают права собственности; нисколько не оправдывают того, кто желает посягнуть на нее; что сии истины не противны ни улучшению сельского хозяйства, ни предосторожностям от болезней, ни попечению, вообще, о своем избытке, ни строгому управлению публичных должностей. Такое объяснение словом невозможно, ибо для такого объяснения, для указания связи религии с житейским бытом, должно употребить такие посредствующие понятия, которых у простолюдина еще нет и которые приходят лишь с дальнейшим образованием. Без того слова попрежнему останутся словами, даже если они будут независимо от заученных слов управлять семейной жизнью, как дело совершенно постороннее.

К более здравым и более практическим понятиям должно приготовить по крайней мере новое поколение; единственное приготовление есть школа; но если школа будет только местом, где ученики будут слышать лишь одни мистические и религиозные идеи, то результат будет тот же, т. е. одна часть из сих идей или останется недоступною, а другая часть неприменимою к действительной жизни.

Необходимо, чтобы самое устройство школы практически приготавливало людей сообразно целям правительства; чтобы не одни религиозно-нравственные, но и житейские стороны были приняты во внимание; чтобы, одним словом, школа в полном смысле соответствовала будущему назначению в жизни учеников не только словом, но самим делом. Первый шаг к такому

устройству, которое важнее книг и служит необходимым введением к разумению книг, был сделан Комитетом в небольшом проекте под названием «Советы наставникам приходских училищ». Здесь был первый опыт живого соединения религиозных и нравственных начал с будущим назначением учеников. Предполагалось: 1) следить за развитием идеи, положенной в основание сему проекту, 2) распространить его по указаниям опыта и 3) разные приготовленные для школ и народного чтения книги направлять к той же цели.

Мысли св. синода положили неодолимую преграду всем сим предположениям, ибо его осуждение пало именно на самые существенные пункты проекта, именно те, которые должны были вывести приходские училища из настоящего их бесплодного, если не вредного состояния.

Так, например, возбуждение благородного честолюбия и пристыжения, т. е. именно то, что правительством в практике поддерживается посредством выставок сельских произведений, похвальных листов, кафтанов, медалей, то синодом принимается за противное успеху духовно-нравственного воспитания. Уроки послушания во всех школах, где они употребляются, оказавшиеся не только полезными, но и необходимыми, по мысли синода могут допускаться только светскими наставниками и не могут приличествовать сану священника. Уничтожение сего учебного приема, выведенного практически из опытов, устраняет то, что в педагогии считается первым и необходимым условием успеха.

Такому же осуждению подвергся весьма важный § 23 проекта, основанный на следующем соображении: из поселян выбираются члены волостного правления и расправы, равно члены сельской расправы; сии члены суть судьи во многих случаях (см. св. зак. т. II, кн. V, ст. 4340 п. ж. 4718, 4719, 5145, 5146, 5147, 5150, 5151, 5165 и пр.). Необходимо, чтобы школа была приготовлением к сего рода занятиям, иначе она будет бесполезна и даже вредна, ибо ученики школы, как грамотные, чаще других будут выбираемы в волостные и сельские должности; очевидно, что в самой школе должно уже несколько приучить их к некоторой формальности правосудия; и, что еще важнее, к самой, так сказать, практике чувства справедливости, которое обыкновенно у простолюдинов находится в заглохшем состоянии.

По выражению синода, «ученики должны учиться правосудию у наставника», но именно такова и цель § 23 с тою разницей, что они при исполнении оного будут учиться практически, ибо одни словесные увещания для крестьянского мальчика бесполезны; мало сказать ему: «будь справедлив» и пр. и т. п., надобно, чтобы он прошел через самую практику справедливости, иначе слова останутся чем-то посторонним, не связанным с действительностью.

К числу способов исправления синодом указывается: «мо-

литва и земные поклоны»; сие спасительное для взрослых христиан средство в приходской школе может получить совсем особый характер: во-первых, развить чувство притворства и лицемерия; во-вторых, приучить полудикого мальчика к мысли, что молитва есть наказание, что тотчас в школьной жизни получит и форму. Ученики будут говорить: такой-то наказан молитвою.

Все сии пояснения, определенные синодом, нарушают всю экономию проекта, в котором при всей его нарочитой краткости каждый § находится в связи с другими и каждое слово внимательно соображено и с видами министерства и с будущим действительным назначением учеников. Сими изменениями вполне устраняется то направление школ, которое Комитетом признается за единственно возможное и необходимое.

Сие разногласие в употреблении способов образования между министерством государственных имуществ и синодом приводит к мысли, что все усилия Комитета в дальнейшем улучшении школ по видам правительства останутся тщетными, ибо встретят преграду со стороны духовной власти, которая по своему существу должна иметь в виду преимущественно лишь изучение догматов веры. Эта преграда тем важнее, что начальники приходских школ суть священники, обязанные и приученные по воспитанию действовать в том же исключительном смысле; при таком устройстве школ всякое покушение направить их соответственно государственным потребностям и видам министерства об улучшении крестьянского быта останется втуне.

По всем сим соображениям Комитет представляет его сиятельству о необходимости войти в новое рассмотрение о самом основном начале приходской школы, а именно: о предоставлении главного начальства в оных светскому лицу по выбору министерства с тем, чтобы священник принадлежал бы к оным лишь в качестве учителя закона божия, но не как управляющее лицо, и чтобы, таким образом, все относящееся до устройства школ, способов преподавания, дисциплины, учебных пособий (за исключением относящихся до закона божия) исходило прямо от министерства.



СОВЕТЫ УЧИТЕЛЯМ ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩ²²

1. Главная цель, которую вы должны иметь в отношении к поведению учеников, есть приобретение над ними нравственного влияния; в отношении к предметам учения уметь сделать ваше преподавание привлекательным (Наставление, ст. 55 и 56).

2. Нравственное влияние. Без нравственного влияния на ученика тщетны для него ваши советы, а равно награды и наказания. И то и другое важно по тому смыслу и понятию, которое о них составляет получающий награду или подвергающийся наказанию. Когда негодяй достигает до степени закоренелости, награждение не льстит ему, а наказание ему не впрок.

3. Для приобретения нравственной власти 3 средства: ваш собственный пример, доверенность к вам учеников, их привычка к неограниченному повиновению.

4. На детей преимущественно действуют не слова, которые они редко понимают и по обыкновенному в раннем возрасте недостатку внимания и по слабости их рассудка. В классе они больше смотрят на учителя, нежели его слушают; его поступки, наиболее, повидимому, отдаленные от предметов преподавания, составляют то, что для них понятнее, и что они преимущественно замечают.

5. Так, при молитве в начале класса на ученика больше действует благоговение учителя, выражающееся в его наружности, нежели советы о том, что при молитве необходимо благоговение.

6. Учитель, показывающий знаки нетерпения, досады, дающий волю каким-либо страстям, возбуждает их в своих учениках, несмотря на все увещания его о необходимости терпения и взаимной снисходительности.

7. Учитель, наблюдающий порядок и опрятность, показывающий собственное прилежание, любовь к исполнению своего долга, уважение к своему делу, наверное, возбудит те же качества в учениках своих.

8. Для приобретения доверенности ваших учеников главнейшее средство: соображать ваши требования с умеренностью и справедливостью; ничто столько не поражает ребенка и не делает его непокорным, как уверенность, что от него требуют невозможного или что с ним поступают несправедливо; один таковой поступок может возбудить в нем: 1) недоверчивость, 2) притворство — главнейшие препятствия к доброму успеху воспитания.

9. Но давши какое-либо приказание, требуйте исполнения со всей возможной настойчивостью. Не все можно ясно рассказать ребенку, и потому часто вы не должны даже объяснять ему причину ваших требований; приучите его исполнять их безотчетно потому только, что вы того требуете, приучите его верить, что однажды вами сказанное непоколебимо, словом, приучите его с понятием о вас соединять понятие о правосудии и необходимости.

10. Очевидно, что для приобретения нравственной власти, доверенности и послушания ребенка необходимо иметь в виду: возраст ребенка, его образ жизни, его телосложение и прочие обстоятельства, которые заставляют иначе действовать с одним ребенком, нежели с другим. В многочисленном классе сие затруднительно, но до некоторой степени возможно, особливо в отношении к тем из учеников, которые отличаются или особыми способностями к добру, или особой склонностью ко злу. Поступки учителя с такими почему-либо более замечательными учениками не останутся без влияния и на остальных.

11. К числу общих средств, какие может употреблять учитель для достижения привычки к повиновению, принадлежит, между прочим, существующий в высших заведениях так называемый урок послушания. Он состоит в следующем: учитель ударом колокола или линейки дает знак, что все занятия должны быть прекращены и что в классе должна быть тишина; затем учитель дает разные приказания, повидимому, не имеющие никакой цели: «встаньте! сядьте! поднимите руки! правую! левую!» и пр. Сие, так сказать, механическое средство оказалось по опыту весьма действительным для приучения учеников к безответному послушанию и к тишине в классе.

12. **Преподавание.** В многочисленном классе тщетно было бы старание учителя учить учеников всех вдруг или вести ровно их успехи. — Прежде всего выберите одного или двух учеников и передайте им какое-либо познание, хотя самое ничтожное, например, одну первую букву азбуки, но уверьтесь, что они вас так поняли, что без вашего пособия они своими словами могут рассказать все то, что вы им сказали. Такое занятие полезно не только для школы, но и для вас самих. Вопросы сих двух учеников, наблюдение того, что и как ими понимается, какими словами они выражают ваши слова, научат вас наилучшему способу преподавать познания, которого не найдете в кни-

гах, ибо его нельзя объяснить тому, кто сам не прошел через сей опыт.

13. Сообщивши таким образом какой-либо предмет одному или двум ученикам, присоедините к ним еще двух и заставьте первых передать такое же знание новопришедшим и сами наблюдайте только за сим преподаванием, помогая тем и другим. Когда таким образом вы передадите какой-либо предмет пятерым, разделите весь класс сперва на пять, а потом на десять скамеек, приставив к каждой одного из тех, которых вы научили лично в качестве помощников ваших с тем, чтобы они в свою очередь передавали приобретенное от вас (ни более, ни менее) новым пришельцам. В сии минуты класса вам останется лишь наблюдать за действием помощников; такая метода облегчит ваш труд и вместе даст вам средства для награждения наиболее прилежных, не выходя, так сказать, из класса. Звание помощника возбудит общее соревнование в классе.

14. Но вы не должны ограничиться сим наблюдением над действиями ваших помощников. Вслед за их преподаванием подайте знак к общему молчанию; повторите сами пройденное и внезапно обращайтесь с требованием то к тому, то к другому ученику повторить вами сказанное.

Примечание. При чтении должно стараться неожиданно обращаться то к тому, то к другому с требованием продолжать читаемое с того слова, на котором остановились.

15. Уверившись, что вас поняли, переходите точно так же к другому предмету. Между тем как вы занимаетесь с одним из помощников, наблюдайте, чтобы остальные повторяли пройденное с учениками своей скамейки.

16. Такое преподавание медленно, но вам спешить и не нужно; имейте в виду одно: чтобы все поняли; один понятый предмет больше способствует к понятию следующих за ним предметов, нежели рановременное занятие оными.

17. Вообще поставьте для себя главным правилом: приучать учеников прибегать к вам с вопросами; страшитесь дать им заметить часто смешную сторону их вопросов, но отвечайте им со всей внимательностью и тем ободряйте их к новым. Здесь польза и для них и для вас самих.

18. Не показывайте нетерпения, если вас не понимают. Здесь лишь признак, что вы дурно выразились: постарайтесь заговорить о том же предмете с другой стороны. Не спрашивайте ребенка, понимает ли он вас. Большей частью ребенок будет вам отвечать — «понимаю», даже когда он вас не слушает. Уверьтесь его ответом, действительно ли он вас понял.

19. Не менее важно правило: разнообразить сколь возможно ваше преподавание. Опыт доказал, что ребенок не может более $\frac{1}{2}$ часа заниматься одним и тем же предметом, иногда и менее сего времени. Как скоро вы заметили утомление в ваших уче-

никах, перемените предмет; от чтения по складам перейдите к рассказу из священной истории, или к вычислению, или, наконец, к хорному пению; имейте внимание и к физической усталости; прекратите на время урок и заставьте детей ходить мерным шагом под звуки пения. Опыт доказал, что это занятие весьма привлекательно для детей.

20. Не упускайте из виду и некоторые другие физические обстоятельства в школе, как, например:

а) В расположении скамей и досок старайтесь не столько об их симметрическом устройстве, сколько об удобстве в отношении к свету; часто дети нехорошо понимают предмет оттого только, что отражение неудобно поставленной доски мешает им видеть, что на ней пишет учитель; равным образом почти всегда косоглазие, нервическое прищуривание глаз происходит оттого, что дети принуждены были напрягать свое зрение, находясь прямо против света.

б) Обращайте внимание на проветривание воздуха в классе. Это обстоятельство, которое обыкновенно прислужниками считается мало важным, имеет большое влияние на степень понятливости учеников. Взрослые люди легче переносят спертый воздух, но детей он скоро приводит в некоторый род болезненного состояния, которое сильно действует и на умственные способности именно в ту минуту, когда дети наиболее нуждаются в оных, и наводит на детей ту тоску и уныние, которые всегда являются признаком их невнимания.

21. Награды и наказания. Все вышеупомянутые указания, взятые отдельно, не произведут желаемого действия, но соединение оных может деятельно способствовать к достижению предполагаемой цели. Если вы владеете доверенностью ваших учеников, если ваше преподавание понятно, время уроков распределено без утомления, если разнообразие занятий, возбужденное в детях любопытство делают для них пребывание в классе привлекательным, тогда вы владеете важным запасом наград и наказаний, не выходящих из круга школы. Во многих школах самое важное наказание состоит в том, что виновного сажают поодаль от других и запрещают принимать участие в занятиях его товарищей, словом — его наказывают праздностью.

22. Употребляя награды и наказания упоминаемые в ст. 39—45 Наставления, старайтесь, чтобы награды и наказания представлялись ученику естественным следствием или, так сказать, развитием хорошего или другого его поступка. Ученик ленив — накажите его принужденной праздностью; ученик шаловлив — заставьте его повторять одну и ту же какую-либо шалость в продолжение получаса и более; ученик сварлив — оставьте его одного в пустой комнате, не позволяя никому ни говорить с ним, ни приближаться к нему.

23. В затруднительных случаях прибегайте к суду самих учеников; выберите отличнейших, расскажите им проступок ви-

новного и предоставьте им право определить степень его вины и род наказания. Такой суд, укрепленный вашим приговором, подействует сильнее, нежели ваш приговор отдельно; наказанный не найдет утешения и ободрения между своими товарищами.

24. Во всех случаях обращайтесь более внимания на причину проступка, нежели на самый проступок; как самое важное для вас средство есть доверенность, то, наоборот, удаляйте всякое поползновение ко лжи или обману; смотря по обстоятельствам, всякий проступок, особенно при раскаянии, может быть прощен, но обман—никогда, потому что обманщик должен понять, что он не имеет права на веру к искренности его раскаяния.

25. Внимательный учитель поступит благоразумно, если будет вести краткий журнал наград и наказаний, бывших в классе в течение года, с изложением поводов к ним. Просмотр таких журналов будет лучшим источником по новости дела для начертания более подробных правил по сему предмету.



2 3

ОБ УЧРЕЖДЕНИИ ПРИ МОСКОВСКОМ ОБЩЕСТВЕ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА КОМИТЕТА ДЛЯ РАСПРОСТРАНЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ МЕЖДУ КРЕСТЬЯНКАМИ В ПОМЕЩИЧЬИХ ЗЕМЛЯХ²³

Предположения императорского Московского общества сельского хозяйства о распространении грамотности между крестьянками заслуживают высшей степени одобрения и благодарности, и меры, принятые обществом для приведения в действие сих предположений, вероятно, будут соответствовать своему назначению, хотя в оных и не излагается подробно: каким образом будут направлены средства воспитания, о коих вкратце упоминается в отношении кн. Гагарина от 12/XII 1845 г.

На сей конец, может быть, не излишним было бы для пользы самого дела сообщить обществу некоторые соображения, извлеченные из тех наблюдений, которые уже представлялись министерству государственных имуществ, издавна занимающему тем же предметом по казенным селениям и, следовательно, имеющему сведения о действительных опытах в сем деле и об успехе тех или других способов. Так, напр., нельзя не пожелать:

1. Чтобы к прекрасным и благонамеренным мыслям, выраженным в брошюре г. Маслова «О распространении грамотности», было присоединено для будущих учителей наставление о практических способах и приемах, посредством коих может быть достигнута цель, упоминаемая в вышесказанном отношении кн. Гагарина, а именно: «Образование крестьянских матерей, от коего зависит и воспитание детей и домашнее хозяйство и сельское благонравие». Необходимо учителю указать, как употреблять данные ему книги, как распределять время занятий, чего преимущественно держаться, на что наиболее обращать внимание учеников и из каких границ не выходить, ибо элементарное обучение есть дело трудное и даже неизвестное многим, самым образованным людям, специально сим предметом не занимавшимся, и даже, может быть, дело бесполезное, когда превратно или слегка понимается. Подобное наставление необходимо для того, чтобы знать, как весьма основательно выразился один из корреспондентов г. Маслова («О распространении грамотности», изд. 2-е, стр. 85—86), «как облегчать ученье, не томить дитя по

несколько часов над часословом и тем для многих предотвратить скуку и даже отвращение от науки; как оживлять ученье, чтобы оно не оставалось сухим, холодным, подневольным, как это бывало и бывает с прежними детьми, учащимися грамоте без разумения читаемого и без чувства». Можно сказать, что в сих немногих словах означена истинная цель школьной методы, а равно и главнейший вопрос в сем деле, без рационального и практического разрешения которого все усилия будут бесплодны и даже вредны.

2-е, чтобы был определен возраст, до коего крестьянские мальчики и девочки должны посещать школу; это предмет довольно важный; в крестьянском быту мальчики и особенно девочки весьма рано делаются помощниками в хозяйстве; не должно ставить школу в противоположность с сельским бытом. Учить грамоте и от 10 до 13 лет уже поздно (там же, стр. 35). Опыты в приютах показывают, что с 5 до 10 лет дитя может выучиться читать, писать, считать на счетах и даже приобрести некоторые другие сведения; за сим не должно более отрывать ребят от домашних занятий, — достаточно, если они будут приходить в школу каждую субботу, т. е. 1 раз в неделю по крайней мере с 11 лет. Впрочем сие может разниться по местности.

3-е. Вместо азбуки, указанной г. Масловым, приличнее было бы ввести в школах: «Российский букварь для обучения юношества церковному и гражданскому чтению с полным каждого в особенности показанием» (Москва, Синод., тип. 1845 г.). Сей букварь отличается от азбуки значительными улучшениями, здесь краткое нравоучение, содержащее в себе слишком общие и отвлеченные определения, как, напр., «следуй добродетели и удаляйся пороков», заменено хотя кратким, но образцовым изложением главнейших обязанностей человека и христианина, весьма понятным и простым для всякого (см. стр. 23—26). Сверх катехизиса здесь находится и краткая священная история, — словом, все, что нужно крестьянину в сем отношении.

4-е. Часослов и псалтирь на славяно-церковном языке преимущественно предназначены для духовных училищ, где получают образование будущие пастыри церкви, которые при постепенном переходе в высшие духовные заведения направляются к правильному разумению книг и вместе наставляются тщательно в языке церковно-славянском, столь отличном от славянского собственно, как и от языка русского. Почему оные книги могут быть употреблены в школах для крестьян с большой осмотрительностью и не иначе, как опытным духовным наставником; в противном случае чтение и изучение речей, в сих книгах содержащихся, по трудному обороту древнего церковного языка не только не будут понимаемы, но и могут подать повод необразованным людям к предосудительным толкованиям. Так, напр., решительно можно сказать, что следующее высокое и важное место в часослове (стр. 2): «А занеже первее подобает слово

молитвы стяжати к дающему в трудах пособие, потом же трудится в стяжании сем духовном приплодования ради вещества и мудрости слова» — не будет понято самым грамотным человеком, даже читающим весь часослов наизусть; такие места почти на каждой странице. — Очевидно, что чего не может читающий понять по трудности языка, то не может действовать на его нравственность; для объяснения часослова необходим наставник, глубоко изучивший славянский и даже греческий язык, по причине многих совершенно греческих оборотов, которых, как известно, столь много в часослове и в псалтири. Для крестьянина, кажется, достаточно будет: уметь читать молитвы, находящиеся в букваре, выбранные с особенным тщанием его издателями, катехизис и священную историю, в букваре же находящиеся.

5-е. Вообще, к книгам, назначаемым для крестьянских школ, необходимо вводить и другие книги, у нас существующие, напр., изданную от министерства народного просвещения «Друг детей» (в полном, но не сокращенном ее издании, переведенном из Вильмсена), признанную всеми педагогами за отличную книгу, пригодную для всех состояний, и замечательную тем, что, сверх нравственных понятий, она доставляет приятное, понятное ребенку чтение, знакомит его с правилами гигиены и с явлениями природы, с растениями, животными, минералами, т. е. самыми необходимыми для крестьян наших познаниями, отсутствию которых должно приписать ту медленность, которая замечается во всех предпринимаемых в сельском их быте улучшениях. Сюда же должно причислить известную «Книгу Наума о божьем мире» Максимовича и другие, какие найдутся приличными для детей. «Рассказ казака Осьмана» — книга замечательная, потому что написана крестьянином же и изложена действительная история того, как он вывел своих собратий из полудикого состояния.

6-е. Наконец, одною из главнейших мер, посредством коих благие предположения императорского Московского общества сельского хозяйства могли бы прямо и неуклонно достигнуть своей цели, было бы способствование предварительному, рациональному и практическому образованию элементарных учителей, снабжая приготавлиющихся к сему званию лучшими педагогическими книгами, вспооществуя им обзреть подробно существующие в России и в чужих краях элементарные училища и, в особенности, приюты, наиболее по составу своему приближающиеся к мысли Московского общества сельского хозяйства. Когда будут элементарные учителя, специально посвятившие себя сему делу, тогда школы образуются сами собою, без всякого искусственного пособия.



О КНИГЕ МИТРОПОЛИТА ФИЛАРЕТА «ХРИСТИАНСКОЕ ПРАВОСЛАВНОЕ УЧЕНИЕ»²⁴

Ваше сиятельство! Директор 1-го департамента отношением от сего 16. VI 1846 г. за № 2906 сообщил мне приказание ваше просмотреть с возможной скоростью рукопись «Христианское православное учение, приспособленное к употреблению в первоначальном обучении» и, если в ней найдены будут некоторые места, требующие удобопонятнейшего для крестьян изложения, то о том представить вашему сиятельству, присовокупляя к тому, что сия рукопись составлена по изъявленному вами желанию: иметь для крестьян сокращенный катехизис, примененный к степени образования и главнейшим обязанностям сельского состояния, дабы молодые крестьяне могли находить в содержащихся в нем толкованиях ясное приурочение к обстоятельствам их жизни.

Признаюсь откровенно, что, сколько ни лестно мне поручение вашего сиятельства, но я был остановлен вопросом: до какой степени я в сем деле могу не стесняться в выражениях, дабы сделать мое убеждение вполне ясным, а изложение к делу пригодным.

Как сын православной церкви я, по общему обычаю, ограничиваюсь убеждением, что эта книжка хороша, ибо согласна с христианским церковным учением, что сие не может быть иначе, ибо написана она одним из первейших наших архипастырей, и что если и представлялись бы мне какие-либо сомнения, то я их должен приписать не чему иному, как слабости собственного моего разумения. Но если ваше сиятельство требует от меня как начальник от подчиненного, чтобы я по долгу верноподданнической присяги, обязывающей нас во всех случаях без исключения говорить правду без всякого потворства и боязни, сказал мое мнение по крайнему моему разумению, тогда я скажу вашему сиятельству как государственному мужу, от государя доверенному, и как бы перед собственным лицом его, что:

Несмотря на свои достоинства, от начала до конца с весьма немногими исключениями сия рукопись ни по содержанию, ни по форме ничем не отличается от всех доньше изданных синодом для

народного употребления книг, т. е. предположенной вашим сиятельством важной государственной цели не соответствует, к преподаванию молодым крестьянам и вообще к житейскому быту нисколько неприменима и для нравственности крестьян не только бесполезна, но и вредна, ибо простое нравственное христианское учение выражает в речах, имеющих монашеский условный смысл, но не только простому крестьянину, но и образованному мирянину неудобопонятный, и, таким образом, оставляет читателя в не всякого и христианского и нравственного учения.

Прочитав сие мое резкое, но искреннее убеждение, ваше сиятельство не удивитесь всем оговоркам, коими я начал сие письмо.

Прежде, нежели пойду просить вас, чтобы сие мнение мое было известно лишь вашему сиятельству и, если вам будет угодно, государю, но более никому, ибо я не только чиновник, но, к несчастью, и литератор, следственно, представляю много сторон для атаки, тем более, что написал на своем веку более двух строк, забывая иногда, как в настоящем случае, знаменитые слова Ришелье *donnez moi deux lignes de l'écriture d'un homme etc...**) не боюсь явного преследования, но боюсь тайных гонений, ибо имею много врагов, которые уже не раз пытались очернить меня перед правительством и мою добросовестность представить совсем в ином виде.

Говоря с вашим сиятельством, человеком благородным и просвещенным, я с спокойной совестью принимаюсь за рассмотрение рукописи.

Чтобы оценить ее, должно мысленно перенестись в круг молодых крестьян, едва умеющих читать, и посмотреть, как дело будет на практике.

Книга назначается для употребления в первоначальном обучении и к общенародному наставлению, а преимущественно в сельских школах.

Посему для того, дабы предположительно представить себе, какое действие сия книга будет иметь в практике, должно перенестись мысленно в сельскую школу, где сия книга будет читана или же дана в руки крестьянским мальчикам, едва умеющим читать.

При сем, очевидно, должно иметь в виду:

1-е, что многие слова, весьма употребительные в образованном классе, вовсе неизвестны крестьянам, детям вообще, а крестьянским детям в особенности;

2-е, что многие слова, вошедшие в обычай в их фигуральном или переносном смысле, простолюдинами понимаются буквально;

*) Дайте мне две строки из сочинения любого человека и т. д.

3-е, что многие обороты речей, вошедшие в разговор высших классов, особенно из иностранных языков, для крестьян недоступны;

4-е, что в образованном языке много слов и речений, которые имеют совсем другой смысл в языке простого народа;

5-е, что грамматические неточности и ошибки против языка, незаметные иногда для образованного читателя, ибо он тотчас видит смысл речи, могут крестьянина на каждом шагу вводить в заблуждение, ибо крестьянин читает букву. Должно при сем заметить, что почти все крестьяне, даже неграмотные, говорят по-русски очень чисто, без ошибок и, не учась, употребляют самые свойственные языку слова и обороты; необходимо, чтобы и книга, назначенная для крестьян, имела те же качества, без чего она может подать повод к превратным толкованиям; и, наконец, —

6-е, ко всем отвлеченным понятиям, трудным для всякого, а крестьянину еще более, должно приходить с строгой постепенностью, так чтобы сначала приготовить ученика к смыслу слова предварительным объяснением, а потом уже употребить самое слово, для него вовсе новое или непонятное.

Смотря на сию книгу с сей точки зрения и, не касаясь несколько ее оснований, нельзя не признать, что она в многих местах не удовлетворяет требованиям сочинения, которое должно руководить нравственными поступками простолюдина, следовательно, должно быть ему вполне понятно и ничего не оставлять на догадку во избежание явного вреда.

Некоторые из сих мест следующие:... *).

*) Далее идут 342 критических замечания к соответствующим страницам из учебника, составленного митрополитом Филаретом (Архив Одоевского, пер. 12, л. 108—126).



О СОСТАВЛЕНИИ БИБЛИОТЕК ПРИ СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ МИНИСТЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИМУЩЕСТВ²⁵

Составляя по поручению Комитета список книг, которые должны положить основание небольшой библиотечке для употребления учителей в приходских школах, я внес в оный не одни собственно школьные книги во 1-х, потому, что, к сожалению, у нас их слишком мало, а во 2-х, я имел в виду доставить учителю в чтении предметы для разговоров не только с детьми, но и с их родителями, ибо без помощи сих последних или по крайней мере без их согласного содействия с намерениями учителя, он будет встречать, хотя мелкие, но в совокупности весьма существенные препятствия. С сею целью я сверх учебных руководств выбрал книги, относящиеся до сельского хозяйства, крестьянского быта, нравов и поверий простого народа, а равно и некоторые собственно детские книги, которые учитель может читать в классе для перемены занятий, оживления внимания учеников в виде награды после сухого труда, вообще, чтобы сделать школьное учение более привлекательным. Этот способ был с успехом употреблен в детских приютах.

I. Руководства. 1. Описание способа взаимного обучения Гамеля. 2. Грамматика, изданная Академией наук (дныне сия грамматика для русских есть лучшая). 3. Руководство к упражнениям при преподавании отечественного языка. Гугеля. 4. Энциклопедический курс методических и практических уроков, составленных из кратких назидательных фраз, приспособленных к мимическому языку, относящихся к человеку, житейским нуждам, познаниям и ко всем обязанностям его в обществе. Сия книга назначена к употреблению в училище глухонемых, но имеет в виду и говорящих детей, вообще, по предположению автора действительно за исключением нескольких страниц, относящихся к ручной азбуке и вообще к глухонемым, — все остальное пригодно для всякого ребенка; литографированные изображения разных предметов, в сей книге на отдельных листках помещенные, и вопросы могут служить прекрасным пособием для учителя. 5. О воспитании. Ястребцева. 6. О воспитании. Шпурцгейма. 7. Друг детей. Максимовича. 8. Арифметика на счетах. Тихомирова, усовершенствованная Слободским.

II. Чтение для детей. 9. Постепенное чтение для детей (это перевод весьма хорошего руководства Ребо). 10. Детское чтение. Карамзина. 11. Чтение. Гугеля. 12. Космографня. Ободовского. 13. Максимович. Книга

Наума. 14. Солдатские досуги. Даля. 15. Русские сказки. Сахарова. 16. Рассказы старушки. Ишнмовой.

III. Чтение для учителя. История России в рассказах для детей. Ишнмовой. 18. Сельские беседы. Волжнина. 19. Сельский хозяин. Вильмсена. 20. Советы Крейсиха Пейкера. 21. Памятная книга хозяев. Мухнова. 22. Сказания русского народа. Сахарова. 23. Путешествия русских людей. Его же.



ОБ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЯХ ДЛЯ ПИСАРСКОЙ ШКОЛЫ И ЕГЕРСКОГО УЧИЛИЩА²⁶

Предлагаю для писарских школ:

1. Общепринятая геометрия Литтрова.
2. Линейное черчение Сапожникова (взамен Франкера): проще, понятнее и ближе к практической цели.
3. «Друг детей» Максимовича. Издание 1-е, полное, не сокращенное.
4. Постепенное чтение Гугеля.
5. Умственные упражнения Гугеля.
6. Космография Ободовского (книга совершенно популярная, хотя и с пышным заглавием, и касается лишь окружающих человека предметов).
7. Грамматика Половцева.
8. Указатель законов — Дегаля.
9. О судопроизводстве — Дегаля.



РУКОВОДСТВО ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩАХ, А ТАКЖЕ В СЕМЕЙНОМ КРУГУ²⁷

1. Общее обозначение предметов руководства для приходских училищ.

Руководство имеет своим предметом преподавание:

1-е — Азбуки.

2-е — Чистописания и черчения.

3-е — Счета.

4-е — Хорного пения.

(Руководство для закона божия не может быть составлено без предварительного соглашения с духовным ведомством).

По каждому предмету два отделения: одно — для учителя, другое — для ученика. Оба разделены на уроки и снабжены особым вопросником.

Азбука не ограничена одним научением грамоте, но употребляется как средство для некоторого развития умственных способностей ребенка и для сообщения ему понятий о самых простых, окружающих его предметах, каковы, напр., правая и левая рука, краски, разделение времени на недели, дни, пища, роды хлеба и прочее тому подобное, чего подробности нельзя здесь исчислить.

Во введении находится объяснение способа употребления такой азбуки, основанное на исследованиях Стефани, Жирара и почерпнутое из словесного преподавания в низших прусских и тосканских школах, нигде еще не напечатанного и даже не изложенного на бумаге, но введенного уже в Санкт-Петербургские детские приюты, хотя не вполне (см. «Таблицу складов для употребления в детских приютах», изд. кн. Одоевским в 1839 г.).

Урокам азбуки соответствуют уроки чистописания, наиболее направленного к тому, чтобы ученика познакомить с черчением самых простых линий: круга, овала, квадрата и т. п.

Счет основан на постепенном переходе от пальцев к счетам, и от счетов к цифрам, и представлен практически в примерах из крестьянского быта.

Для хорного пения излагаются некоторые приемы, весьма легкие и удобные по методу, существующей исконно во всех немецких низших школах.

Все четыре части тесно связаны между собою, так что урок одной части идет вровень с уроком другой и одним объясняется другой.

При сем: Введение, содержащее в себе общие правила преподавания и распределен уроков из азбуки и арифметики.

После десятилетних опытов, наблюдений и изучения сего предмета в России в приютах, в продолжение трех лет в чужих краях в сотне низших училищ, мною посещенных, я убедился, что лишь такого рода руководство может быть хотя сколько-нибудь полезным в наших приходских школах и что одно краткое теоретическое изложение педагогических правил, какое находится в введении, без подробного указания на самые приемы, будет бесполезно для наших деревенских учителей, несколько не приготовленных к трудному преподаванию детям крестьян, ибо сие дело представляет совсем особую науку, о которой русские педагоги не имеют и понятия и на изучение которой надобны годы.

Моя цель: недостаток учителей пополнить книгой, в которой ничто бы не было оставлено на догадку преподавателя.

II. Введение

(СОДЕРЖАЩЕЕ В СЕБЕ ОБЗОР ГЛАВНЕЙШИХ НАЧАЛ ПРЕПОДАВАНИЯ
В ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩАХ)

Эта азбука предназначается для употребления как в низших учебных заведениях, так и в домашнем кругу. Она плод десятилетнего изучения мною различных методов преподавания в России и в чужих краях и собственных наблюдений и опытов автора. Многое в этой азбуке не достигло совершенной зрелости, ибо сия наука, как всякая другая, может достигнуть высшей степени совершенства лишь соединением многих опытов и совокупными усилиями многих людей; но смеем думать, что предлагаемая метода облегчает преподавание и дает изучению азбуки более занимательный и полезный для детей характер. В ней мало нового; книжка сия отличается от других, ей подобных, только тем, что в ней *написано* то, что хорошим преподавателем в классе *говорится* и чего обыкновенно в азбуках не помещается. Но очевидно, что весь разговор преподавателя (в книжке, для него назначенной) может и должен сокращаться, дополняться и вообще изменяться по степени способности самого преподавателя и учеников, а равно и по местным и временным обстоятельствам. Важнейшая цель сей книжки научить преподавателя — нового в сем деле — обходиться без ее пособия, как равно и без пособия всякой другой, ибо ничем нельзя заменить живого слова. Здесь только значки, указывающие одну из дорог, ненужные для того, кто знает много других.

Употребление предлагаемой методы весьма просто, особливо в домашнем кругу; она, как всякая другая метода, делается несколько затруднительнее в училище, почему мы обратим внимание читателя на те приемы, которые мы находим необходимыми для успешного преподавания азбуки в училище, состоящем, например, из 50 учеников.

О некоторых заблуждениях, существующих в первоначальном преподавании:

1. Обыкновенно думают, что цель азбуки — как можно скорее научить читать и писать. Это одно из самых вредных заблуждений, особенно в училищах, назначенных для низшего класса народа, где почти все преподавание ограничивается одной азбукой. Вы имеете дело с природой совершенно девственной и даже грубой. Если, пользуясь единственно *памятью* дитяти, вы научили его читать *прежде, нежели привели его в состояние понимать* читанное, вы не только потеряли время, но и произвели явный вред: вы дали ложное, болезненное направление умственной силе человека; он, читая, или будет ограничиваться, как остроумно заметил один писатель, *лишь процессом чтения*, не обращая внимания на смысл, или, что еще хуже, не привыкший *понимать*, он при чтении самой ясной речи будет отрывать мысль от мысли, слово от слова и давать им смысл произвольный, часто совершенно противоположный настоящему смыслу речи. Такой неправильный сгиб ума может оставаться иногда на целую жизнь. Посмотрите, сколько людей, которые, несмотря на свое грамотство, не только не в состоянии изъяснить свои мысли на письме, не только рассказать ясно виденное ими происшествие (обстоятельство весьма важное, напр., в *судебных процессах*, в *повальных обысках* и пр.), но которые постоянно понимают *вкось* все, ими читаемое — и книгу, и предписание начальства, которые часто при движении страстей в самой нравственной речи находят в оторванных без смысла словах подтверждение для своих порочных побуждений.

Какие это люди? — *Те, которые выучились читать, но не понимать читанное.* Они похожи на дом, который построен из кирпича, крепко смазан известкой, но при постройке которого забыли сложить стены по отвесу; дом кончен и красиво отделан, но еще минута, он развалился и еще хорошо, если не раздавил соседей.

Чтобы избежать вышеупомянутого, ложного и вредного направления умственной силы ребенка в низших училищах, единственное средство — *смотреть на азбуку не только как на способ выучить грамоте, но и как на гимнастическое упражнение*, при пособии которого и нравственные понятия и понятия о предметах, нас окружающих, могут войти в голову и сердце ребенка и направить его на путь добрый. С сею целью в предлагаемой азбуке каждый из *складов*, в ней находящихся, есть слово, имеющее смысл; разные значения сего слова представляют средства для умственного упражнения и *для приобретения прочнейших нравственных и других понятий во время самого изучения букв*, которое, наоборот, при сем пособии может получить для ребенка большую степень занимательности.

2. Другое, не менее важное, но, к счастью, менее распространенное заблуждение состоит в привычке преподавать детям в низших классах в систематическом, или говоря правильнее, в

искусственном, условном порядке*). Так, нередко начинают грамматику с *определения* сперва самой грамматики, потом приступают к *определению частей речи*, а потом заставляют затверживать правила; в арифметике начинают с *определения числа вообще, единицы, нуля*, т. е. с предметов, которые могут быть совершенно понятными лишь после дифференциального и интегрального исчисления; в физических руководствах начинают с *определения свойства тел*; наконец, в азбуке с *определения цели азбуки, букв, согласных и гласных, складов* и т. д. Сей способ преподавания есть вернейшее средство ничему не научить, кроме как словам, вытверженным на память, без смысла и без всякой возможности применения к самому делу. Во всех руководствах учителю повторяется правило — *быть понятным*; но определить

*) Я называю расположение предметов в существующих доныне учебных грамматиках искусственным, ибо не знаю, какое другое название ему может быть прилично. Этот порядок перешел с большим искажением в наши учебные грамматики из нескольких страничек, находящихся в конце Санкциевой «Минервы» (Амст. изд. 1714 г. после 864 стр.), но у Санкция сего рода грамматика есть вывод из исследованных основных законов языка и может служить пособием для памяти только тому, кто в состоянии понять сии исследования, что в свою очередь предполагает в читателе предварительное знание грамматики. Таков безвыходный, очарованный круг, в котором обращаются вообще учебники и в который ученик может попасть разве чудом. Различие между ученой и учебной книгой есть доныне камень преткновения для педагогики. Вы прочли полную фразу; вы отмечаете в ней то, что вы называете именем, глаголом, местоимением и пр. и пр.; вы записываете свои заметки, собрание называете грамматикой и хотите, чтобы ученик перескочил через весь тот умственный процесс, посредством которого вы отличили имя от глагола, глагол от имени. По какому праву вы начинаете с имени, глагола, с какой угодно части речи? В фразе, которую понимает ваш ученик, все эти части речи существуют слитно, — нет ни первого, ни последующего. Добейтесь прежде, каким процессом ваш ученик понимает эту фразу, и тогда, пожалуй, дайте условные названия и частям этой фразы; для сего опустите все ваши определения посредством отвлеченных понятий о существовании, действии, страдании. В слове да заключаются все сии три понятия, а между тем оно не имя, не глагол; в этом слове сжата полная грамматическая фраза; испытайте объяснить это сжатие ученику. Он не видит даже того, что в нем самом делается, а вы хотите, чтобы он видел то, что в вас делается.

[В более поздней рукописи это примечание заменено у Одоевского другим вариантом]: Я называю этот порядок искусственным, ибо он не есть ни синтетический, ни аналитический. В каждой полной речи заключена вся грамматика в ее общности: вывести из нее всю грамматику был бы путь синтетический; он исходил бы от гармонического организма речи к частным видам слов, ее составляющих; напротив, от отдельного изучения слов в их грамматических формах перейти к их связи в общем составе речи — был бы путь аналитический; тот и другой возможны. Но грамматики, рассматривая организм речи единственно для пособия памяти, отделили стихи, ее составляющие, каждую из сих стихий рассмотрели отдельно и выразили посредством отвлечения ее отличительный характер; за сим собранные ими заметки они расположили произвольно одну за другой и эту смесь назвали наукой грамматической, тогда как она не иное что, как собрание заметок, полезных для памяти того, кто сделал эти заметки, т. е. для того, кто уже знает язык.

способ быть понятным есть дело в высшей степени трудное, ибо сей способ должен изменяться не только в каждой стране и в каждом училище, но и зависит от разрешения важнейшей психологической задачи. Говорят: преподавать понятно — значит передавать ученику то, чего он не знает, посредством того, что он знает. — Но что знает ребенок? — вот вопрос в высшей степени затруднительный!

Конечно, вы заметите, что у каждого дитяти есть свой круг познаний, который зависит от образа его жизни, от людей и предметов, его окружающих. Обыкновенно полагают, что очень легко перевести неизвестный предмет на известные предметы; напротив, это вовсе невозможно, *если предварительно мыслящая способность ребенка не приготовлена к этому процессу*. И потому не гоняйтесь за тем, чтобы скорее сообщить ученику новые, неизвестные ему предметы, или, как говорят, набить ему голову фактами, приучите его прежде всего к приему, *как прилагать свою мысль к известному предмету*, тогда в эту готовую сумку легко пойдут и все другие предметы; другими словами, умейте возбудить его душу, его слово. Объяснюсь примером: в некоторых школах арифметику начинают с счета пальцев; прекрасно! Но не переходите тотчас к цифрам, ибо для ребенка долго пальцы будут одно, а цифры другое, связка между ними будет ему недоступна, пока его мысль не дошла до той степени зрелости, где она может постигать отношения между предметами. Он едва постигает отношения между своими пальцами, а вы хотите, чтобы он понимал отношения между пальцами и написанными цифрами! Заставьте его мысль предварительно упражняться над одними пальцами; когда он приучится на них к процессу отношений, идите далее и пользуйтесь приобретенной им привычкой для новых предметов.

Но сего мало; у детей есть логика, которая зависит прямо от прирожденной человеку способности мыслить, но особенная, метода которой соограничивается количеством и качеством тех предметов, которые ребенку известны. Сия девственная логика весьма верна, но метода ее отличается от обыкновенной; ребенок при своем умозаключении часто перескакивает от одного понятия к другому через несколько посредствующих понятий, ему неизвестных, и, наоборот, доходит лишь до ближайшего понятия, не зная о последующем за ним. Изучите эту методу в детях, вас окружающих, и следуйте ей, если хотите, чтобы они вас понимали. — Когда деятельность мысли возбуждена на известных предметом предметах и посредством его собственной логики, тогда у вас есть точка опоры, есть исходный пункт; теперь идите далее: мало-помалу переводите неизвестные ему предметы на известные, но идите медленно и не делайте ни шага вперед, не уверившись, что ваш перевод для ребенка верен.

Система расположения предметов, принятая в отделении сей азбуки, назначенном для преподавателя, имеющая вид какого-то

хаоса, основана однакоже на строгой последовательности, изученной при пособии продолжительных, многоразличных опытов. Но, повторяю, лучшая система расположения предметов для преподавателя *есть та, которой научат его сами дети, ему вверенные*. Когда при посредстве их собственной методы вы сообщили им некоторое известное число понятий, коими наполнятся, так сказать, *пробелы* в их разумении, тогда никто не мешает вам те же, приобретенные ими понятия расположить в виде более стройном, даже приучить детей к более удобному последованию мыслей. На сей конец во 2-м отделении, назначенном для *чтения* детей, те же предметы, которые были им рассказаны при посредстве руководства 1-го отделения в мнимо-хаотическом порядке, изложены с большей последовательностью; находящийся при 2-м отделении «Вопросник» должен служить и для преподавателя и для ученика средством для проверки; на все содержащееся в вопроснике находится ответ в «Чтении», но вопросы и ответы с намерением не означены цифрами и именно для того, чтобы учащийся не выучивал ответа на память, но, отыскивая ответ на вопрос, принужден был вникать в самый смысл того и другого.

Наконец, 3. Одно из важных заблуждений состоит в желаниии, сколь возможно, облегчить для учеников преподавание, устранить, сколь возможно, труд и сделать учение почти забавой. На этом заблуждении основаны азбуки под видом картинок, игрушек и прочего тому подобного. Преподавание таким способом не достигает своей цели, ибо ребенок смотрит на картинку и тем ограничивается; видеть под картинкой букву есть такой умственный процесс, для которого у ребенка еще нет снаряда. Во-вторых, сей способ вреден, ибо жизнь человека есть труд, и цель первоначального преподавания есть: *приучить человека знать труд и уважать труд*. Неудобство приучить к сей привычке, другими словами, *назначить пределы, до которых должно простираться облегчение труда*, кажется, зависит от неточного понятия о самом труде. Благое провидение, обрекши человека на труд, с тем вместе сделало для него невозможным совершенную, безусловную праздность, такая праздность была бы для человека невыносимой тоской, ибо нет наслаждения, которое бы не было соединено с трудом. Преподавателю должно пользоваться сей врожденной человеку склонностью к труду, но разобрав наперед разные степени труда, которые обыкновенно смешиваются. Объяснимся примером: а) я читаю книгу, занимательную для меня по своему содержанию; это чтение есть для меня наслаждение и вместе труд, даже труд физический, что доказывается, между прочим, головною болью, которая почти всегда следует за продолжительным, наиболее занимательным, т. е. наиболее привлекшим мое внимание чтением. Вот труд непосредственно приятный, симпатический, однакоже труд, требующий с моей стороны некоторого усилия; б) я изу-

чаю книгу не потому, чтобы она меня занимала по себе собственно, но потому, что без сего изучения я не могу понять другой книги, которая меня занимает. Вот труд посредственно приятный, требующий с моей стороны более усилий, нежели первый, но вне которого находится своего рода наслаждение, облегчающее труд; наконец, в) я принужден читать или даже учить наизусть книгу на неизвестном мне языке, или вовсе мне непонятную, без всякой понятной для меня цели и пользы,— вот труд *насильный*, утомительный, даже убийственный, в котором не заключается наслаждения и который не предполагает никакого результата. К счастью человечества труд третьего рода есть редкое исключение, находящееся наиболее лишь в дурных школах, где ученика заставляют выучивать наизусть, что, напр., «число есть собрание единиц», прежде, нежели он умеет считать по пальцам и отличать единицу от десятка; и такого рода школьный труд по справедливости подвергается строгому порицанию. Наоборот, все роды трудов, ожидающих человека в жизни, принадлежат к двум первым родам труда, т. е. или заключают в самих себе занимательность, или представляют для оной средства, и потому люди праздные, как уже давно заметили, более всех скучают и от скуки предаются порочным склонностям, т. е. дают ложное направление высокому и благодетельному праву, дарованному нам богом,— праву трудиться. При такой точке зрения на сей предмет возможность и необходимость приучить к труду школьному, кажется, делаются ясными. Не забавляйте ребенка, когда он должен трудиться, не исполняйте за него его труда, но умейте привлечь его внимание той занимательностью, которую придадите труду; а занимательность есть не иное что, как *удовлетворение любознания*, врожденного каждому человеку и которое так сильно в ребенке; возбуждайте вопросы ребенка, вслушивайтесь в них, возбуждайте сию любознательность, а возбудив, ведите ученика к удовлетворению сей потребности не забавою, не игрушкою, но *путем труда*. Ученик пойдет за вами, найдет в самом труде наслаждение, и врожденная склонность к труду, укрепясь, обратится ему в привычку.

Посмотрите на мать, которая приучает ребенка ходить; этот труд весьма тягостен для ребенка; его члены слабы, в непривыкшей ступне он чувствует даже боль, спинные позвонки не укрепились, и потому прямое содержание тела, необходимое для ходьбы, для него весьма затруднительно; между тем, несмотря на этот тяжкий труд, ребенок старается подняться на ноги, слушаясь, с одной стороны, голоса матери, а с другой, голоса врожденной человеку склонности ходить. Он боится ходить, но устраняет свою боязнь доверенностью к голосу матери; она сначала передвигает его ноги, потом *только поддерживает его*, потом поддерживает его тогда только, когда он *ослабева*ет. Она каждый день заставляя его ходить, но никогда не

доводит его до степени совершенной усталости; между тем врожденная склонность помогает усилиям матери, и скоро труд ходить делается уже для ребенка необходимостью, страстью, и для матери настает уже другая забота: уже не приучать к труду ходить, но удерживать сию склонность в должных пределах. Таков характер всякого труда, когда ему не дано ложного направления; таков может быть и характер школьного труда. *)

*) III-й и IV-й разделы настоящего руководства, посвященные вопросам обучения грамоте и арифметике, разработаны в виде образцовых уроков примерно так же, как это сделано в «Азбуке для употребления в детских приютах» (см. выше) и потому за недостатком места опускаются.



**РУКОВОДСТВО²⁸ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ПРИХОДСКИХ
И УЕЗДНЫХ УЧИЛИЩ ИЛИ УЧИЛИЩ,
ИМ СООТВЕТСТВЕННЫХ,**

**В КЛАССАХ—ЧТЕНИЯ И ЧИСТОПИСАНИЯ, РУССКОЙ ГРАММАТИКИ,
АРИФМЕТИКИ И НАЧАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ ГЕОМЕТРИИ, ИСТОРИИ
И ГЕОГРАФИИ, СОСТАВЛЕННОЕ кн. В. ОДОЕВСКИМ**

В в е д е н и е

ОБРАЗОВАНИЕ ВООБЩЕ

§ 1. Воспитание объемлет всего человека. Оно должно развить в нем не одну какую-либо способность, но все способности ему от бога дарованные, и направить их ко всему *доброму, истинному и изящному*. Посему к воспитанию принадлежит не одно образование *разума*, но и образование *вкуса* и еще важнейшее образование *нравственности* юноши. Образование во всех сих видах не может ограничиваться одною теориею, оно должно быть соединено с исполнением; не может оно ограничиваться и одним навыком, ибо действия наши тем совершеннее, чем яснее для нас причины, служащие им основанием. Таким образом, недостаточно, чтобы в голове юноши был готовый запас сведений, чужих мыслей: он должен сам уметь приобретать познания и употреблять свою умственную деятельность для открытия истины; недостаточно ему знать основания изящества, не умея облекать свои мысли и чувства в изящную форму; наконец, мало знать начала нравственности, не соображая с ними своих поступков. С другой стороны, почти невозможно научиться чему-либо, не зная, как другие доходили до истин, не зная законов мышления. Трудно выражаться с изяществом незнакомому с теорией искусства. Наконец, тот часто будет заблуждаться и недоумевать, кто будет лишь следовать добрым примерам, сам не имея твердого основания для своих поступков, не умея дать себе отчета в оных (Blascher. Handbuch der Erziehungs-Wissenschaft, 1828).

Отсюда явствует, что образование во всех его видах необходимо должно быть систематическое; воспитатель должен твердо знать, с чего начинать воспитание и к чему вести своего воспитанника; уметь достигнуть того, чтобы образование нравственности способствовало образованию разума и вкуса и, наоборот, усовершенствование способности мышления, приобретение познаний укореняли бы в юноше склонность к добродетели; беспорядочное воспитание, т. е. такое, где употребление одного средства уничтожает результаты другого, может доводить молодых людей до сумасшествия, как замечает Пинель (о душевных болезнях, русский перевод, 1829). — Наконец дав ему общее образование, могущее его приуготовить к дальнейшим трудам на поприще знаний, необходимо, вместе с тем, научить его способу применять приобретенные им сведения в том звании, к которому он готовится в обществе. Таким только образом можно привести в исполнение мысль правительства, заключающуюся в пар. 1 Устава гимназий и училищ (18 декабря 1828), где целью учебных заведений поставлено: «при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний».

§ 2. В пар. 30-м Устава изложены средства, которые должен употреблять воспитатель для достижения цели, предполагаемой воспитанием. Вникая в смысл сего постановления, наставник уверится, что залог всех успехов, ожидаемых от него правительством, есть приобретение им доверенности своих воспитанников и нравственной власти над оными, без чего тщетны будут все средства, обыкновенно употребляемые в училищах для усмирения непокорных или для возбуждения деятельности в ленивых. Приобретение сей власти и доверенности должно начинать с первой встречи постепенно, но с твердостью. Соображайте требования ваши с умеренностью и справедливостью; ибо ничто столько не поражает детей и не делает их покорными, как уверенность, что от них требуют невозможного или что с ними поступили несправедливо; один такой поступок может возбудить в них недоверчивость и притворство — величайших врагов воспитания. Но давши какое-либо приказание, требуйте исполнения от воспитанника со всею настоятельностью; сначала не позволяйте себе даже объяснять ему причину ваших требований; приучите их исполнять безотчетно, приучите его верить, что ваши решения непоколебимы; приучите его с понятием о вас соединять в уме своем понятие о необходимости и о правосудии; приучите его, чтобы он, из покорности вам, отказывал себе в вещах, ему приятных и даже невинных, — это первый шаг к успехам: с летами привычка к повиновению обратится в нежную к вам доверенность; привычка отказывать себе дает ему волю над своими страстями. Впоследствии то и другое породит в нем покорность к постановленным от бога властям и к уважению законов (Locke S. De l'education des enfants, 1821).

§ 3. Но вы никогда не приобретете сей власти и доверенности, если с тем вместе не обратите всего вашего внимания на то, что должно быть предметом вашей постоянной заботливости и что составляет отличительное качество хорошего воспитателя, это: непрестанное изучение душевных наклонностей и темперамента детей, вам вверенных.

§ 4. Не должно излишне увлекаться уверенностью в способности дитяти, принимать всевозможные впечатления и думать, что во всяком воспитаннике одним и тем же способом можно было бы произвести одинаковое действие (Spurzheim. Essai sur l'education, 1882). Различие в способностях ума, в наклонностях сердца, в изяществе вкуса, как и в физическом сложении человека, начинается с колыбели. Можно развить в нем те только способности, которые он имеет, придать же ему новые есть неисчетное усилие, могущее произвести более вреда, нежели пользы. Так, между прочим, никакими способами вы не дадите быстроты понятия тому, у кого от природы умственные отправления совершаются медленно, точно так же как характер от природы задумчивый не обратите в веселый; дело воспитателя усовершенствовать лишь то, что юноше дано провидением; он должен знать, какие способы с какою организацией нужно употребить для направления воспитанника к желаемой цели; сие знание должно быть доведено до такой степени, чтобы воспитатель мог бы почти предсказать, какие обстоятельства произведут на каждого из его воспитанников такое и такое впечатление, какими средствами отвратить дурное влияние оных, как воспользоваться хорошим.

§ 5. В сем случае нельзя постановить постоянных правил; средства должны меняться почти с каждым новым воспитанником; вообще лишь можно заметить, что воспитатель должен стараться сильнее действовать на слабейшую способность, дабы привести ее в равновесие с другими (Spurzheim). Подробнейшее изложение сего важного предмета находится ниже сего.

§ 6. Благоразумный воспитатель сообразуется в своих действиях не только с организацией своего воспитанника, но и с возрастом его. Рассуждайте с ребенком, как со взрослым юношею, он не поймет вас, и вы лишь ослабите его к вам уважение, обращайтесь со взрослым юношею, как с ребенком, — вы унижите его в собственных глазах своих или возбудите к себе ненависть и презрение, вы даже можете совсем уничтожить деятельность души его. В некоторых летах воспитанник, не выходя из пределов должного повиновения, должен быть другом своего наставника; приучивши его отдавать себе отчет во всех его поступках, отдавайте ему отчет в ваших собственных; пусть он повинуются вам уже не по одной слепой покорности, но и по убеждению рассудка.

§ 7. Лишь имея нравственную власть над дитятею, лишь пользуясь доверенностью юноши, вы можете надеяться, что и

словесные ваши наставления будут иметь желаемый успех; во всяком случае старайтесь, чтобы они были кратки, ясны и, более всего, выражены языком понятным для детей и сообразным с их возрастом. Наставник должен остерегаться, чтобы неуместными наставлениями и советами не внушать детям преждевременно таких пороков, о которых они еще не имеют понятия.

§ 8. Вообще, наставления ваши не должны иметь формы догматической; употребляйте более способ сократов, старайтесь, чтобы воспитанник ваш сам нечувствительно доходил до той мысли, которую вы хотите внушить ему, и лишь поддерживайте его на сем пути; эта мысль глубже вкоренится в нем, ибо он приобретает с некоторым трудом, с большим вниманием; она будет собственное произведение души его, а не наслышное знание, которое всегда слабо действует на человека. Сего мало: ничто столько не развертывает умственной деятельности юноши, как наставления таким естественным, живым образом, ему преподаваемые; они возбуждают в нем некоторую уверенность в самом себе, без которой размышление невозможно, возбуждают охоту думать и доходить до открытия новых чувств в душе своей.

Глава первая*)

О ПРЕПОДАВАНИИ ВООБЩЕ

§ 1. Цель преподавания есть образование ума; под сим словом должно понимать 1) приобретение познаний, 2) привычку содержать мысли свои в стройном порядке.

§ 2. Любопытство врождено человеку от природы; дело воспитателя направить его на предметы полезные, обратить оное в страсть к познаниям, или в любознательность. Много средств вам предстоит для сего. Если вы владеете доверенностью к вам ваших воспитанников, они сами своими вопросами научат вас лучшему способу передавать им познания. Приучите их прибегать к вам с сими вопросами; страшитесь дать им заметить смешную сторону их вопросов, но отвечайте им со всею внимательностью и тем одобряйте их к новым. К сему воспитанник должен привыкнуть с первой встречи его с вами; впоследствии, по мере лет его, поддерживая прежнюю его доверенность, старайтесь дать более правильный ход его вопросам и готовить его к достижению конечной цели воспитания—образования умственного, которое есть не приобретение познаний, но указание способа приобретать оные и без пособия учителя. Научите его не только на письме в порядке излагать свои мысли, но даже и в разговоре.

§ 3. Первый шаг для возбуждения страсти к познаниям есть внушение воспитаннику любви к чтению, для чего в уезд-

*) Сия глава отвечает части III в руководстве для учителей 1789 г.

ных училищах необходимо, чтобы каждый воспитанник вел небольшой журнал им читанного в классе и вне оногo; воспитанникам меньшего возраста достаточно записать в оном из читанного в свободное время все, что особенно их поразило; от воспитанников взрослых должно требовать, чтобы они в журнале своем вписывали план сочинения или прочитанного. Для сего воспитатели должны сначала сами выбирать книги для учащихся, а на конец оставлять им на выбор. Все сие, приучая их юные умы к вниманию и к стройному мышлению, будет подавать средства воспитателям знакомиться ближе с их способностями и характером и, таким образом, образование ума будет способствовать образованию нравственности; ибо кто не умеет правильно мыслить, от того тщетно вы будете ожидать благородных чувствований.

Примечание. По окончании академического года син журналы чтений должны быть принимаемы в соображение при награждении воспитанников.

§ 4. Но для достижения сей цели необходимы и другие средства; тщетны все усилия учащихся и учителей, если преподавания сих последних не соединены между собою неразрывною цепью, не содействуют одно другому. Дело управляющего училищем расположить преподавание таким образом, чтобы они в постепенном своем действии взаимно служили себе объяснением и дополнением. Для принятия мер по сему предмету преимущественно назначаются совещания учителей, упоминаемые в пар. 106 Устава гимназий и проч. При наблюдении такой постепенности и связи между преподаваемыми предметами не нужны будут донныне употребляемые средства для изощрения памяти, каково вытверждение наизусть слов или имен собственных, ибо опытом дознано, что сии средства бесполезны для имеющего хорошую память и лишь напрасно отнимают время у неимеющего оной; лучшее пособие для памяти есть привычка с каждым словом соединять какую-либо мысль да мысли содержать в стройном порядке.

Подробнее о сем будет сказано в частных наказах классным учителям.

§ 5. Наконец, кроме общей связи между всеми преподаваемыми предметами необходим строгий порядок и постепенность преподавания каждого из оных.

Каждый раз (особенно в училищах низшего разряда) проходить понемногу, дабы не обременить память учащихся, но так, чтобы слова ваши возбудили в них внимание. Лучше во все продолжение урока не передать никакого познания, но возбудить в воспитанниках любопытство узнать новые предметы, чем пройти много и не оставить никакого впечатления в слушателях.

§ 6. Старайтесь, чтобы воспитанник ваш сам нечувствительно доходил до той мысли, которую вы хотите внушить ему, и

лишь поддерживайте его на сем пути; приобретенное таким образом познание глубже вкоренится в ум его, ибо он приобретет его собственным трудом; оно будет собственное произведение его души и не наслышное знание, которое всегда слабо действует на человека.

Вообще, в преподавании следуйте, так сказать, за сомнениями ваших учеников, не думайте, что то, что, как вам кажется, вы изъяснили ясно, должно быть понято и учениками вашими, возбуждайте их делать вам вопросы, по коим бы вы могли утвердиться, что они действительно вас поняли; но виноват учитель, если ученик его не понимает, говорит один знаменитый преподаватель, ибо недоумение, нерешительность в ответах всегда могут показать учителю, что он идет слишком скоро или что он удалился с естественного пути преподавания; а нетерпение их возвещает ему, что он идет слишком медленно или возвращается уже на давно пробитую тропинку (*Exposé des methodes de l'abbé Gautier, 1822*).

§ 7. При соблюдении в точности таковых мер трудно предполагать, чтобы в училище нашлось много ленивых учеников. Любопытство и на оном основывающаяся страсть к познаниям столь тесно соединены с существом души человека, что большею частью лень учащихся есть не иное что, как следствие неискusstва или нерадения учителей, — почему большее или меньшее число ленивых учеников в классе есть верный термометр способностей учителя, на что должен обращать внимание начальник училища, как равно и высшее начальство при представлении учителей к наградам и отличиям.

Часто также лень ученика происходит и от большей наклонности его к одному предмету, нежели к другому; напр., иной, занимаясь с успехом словесными и историческими науками, худо учится в классе математическом и наоборот; здесь дело учителя показать воспитаннику связь между наукою, им любимую, и наукою, им пренебрегаемою; обратить его внимание на ту часть сей последней науки, которая соприкасается с первою; убедить его, что он никогда не успеет в избранной им науке, если не будет иметь понятия о других. Всякий успех в пренебрегаемой учеником науке должно сопровождать наградою и, напротив, на некоторое время с холодностью принимать его занятия в науке, им предпочитаемой. Когда же все сии средства останутся тщетными и наставник, особенно в высших классах, убедится, что неуспехи ученика в изучении какого-либо предмета происходят не от лени его или своенравия, но от решительной неспособности его к науке, в таком случае лучше дать ему средства усовершенствовать его сведения в предмете, им любимом, нежели бесполезным противоречием совершенно отвратить его от учения.

§ 8. Принимая все сие в соображение, необходимо должно заключить, что наказания за лень должны быть самые умерен-

ные и никогда не доходить до телесного наказания, ибо таким средством лишь можно увеличить в ученике отвращение к учению. Тот же, на кого не действуют все вышеупомянутые средства, на того не будут иметь влияние и никакие наказания. Во всяком случае никогда увеличение труда не должно быть употребляемо как наказание, ибо это в воспитаннике может скорее увеличить, нежели уменьшить отвращение к учению; напротив, лучшим наказанием может быть лишение почетного места в классе или известного количества жетонов, где сие заведено, наконец, оставление в пустом классе во время рекреации и проч и т. п.

Глава вторая

НАСТАВЛЕНИЕ ДЛЯ КЛАССА ЧТЕНИЯ, КАТЕХИЗИСА, СВЯЩЕННОЙ ИСТОРИИ И ЧИСТОПИСАНИЯ В ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩАХ

1. Чтение. § 1. Язык отечественный есть необходимый посредник между учащим и учащимся во всех отраслях знаний; посему изучение языка отечественного почитается важнейшим предметом, на который должен обращать внимание начальник училища.

Сие тем более справедливо в отношении к приходским училищам.

§ 2. В пар. 18-м Устава гимназий изображено: «Во всех городах, местечках и селениях, где жителей не менее тысячи, начальству приходских училищ долженствует стараться вводить в оных способ взаимного обучения, или Ланкастера. Впрочем, употребление сего способа не воспрещается и в тех школах, кои посещаемы малым числом учеников». Сообразуясь с сегою мыслью правительства, учитель школы, как управляющий учебною частью (по пар. 9-му Устава), при недостатке средств для заведения способа взаимного обучения, — должен сколько возможно приближаться к оному: повторение читаемого одним учеником после другого, взаимные поправки, повышение местами, если не при каждом ответе, то, по крайней мере, при окончании класса, составление списков об успехах учеников, — все сие может быть употребляемо при всяком способе обучения.

§ 3. Для начального изучения грамоты и исчисления много различных методов, более или менее достигающих цели всякой методы: передать наиболее познаний в наименьшее время. Здесь предлагается несколько таковых метод: учитель изберет из них ту, которая будет более сообразна с местными обстоятельствами, способами школы и с его собственным разумением.

Из руководства 1789 г. § 4. Самый обыкновенный способ для обучения грамоте, легчайший для учителя и труднейший для учеников, — есть выучивание букв и складов в том порядке, в каком оные находятся в азбуке, начиная с гражданских и потом переходя к церковным. Сей способ, бо-

лее усовершенствованный, находится в руководстве для учителей 1789 года. Учитель, объяснив, что буквы состоят из точек и черточек, пишет на черной доске мелом точку; говорит, что написал точку, и ученики за ним повторяют один после другого или на его вопросы отвечают, что он написал точку; затем учитель присоединяет к ней черту и говорит, что из сей точки и черты он составил букву *i*, за чем следует новое повторение и вопросы. От буквы *i* он переходит к простейшей за нею букве *Г* и так далее в следующем порядке: *i, Г, П, И, Н, Ц, Т, Ш, Щ, И, Д, М, У, Х*, — произнося *i, ГЕ, ПЕ* и проч.

Затем учитель переходит к буквам, составленным из кружков, каковы: *Ч, Я, К, Ж, Ь, Ъ, Ы, Т, Ю, Р, Ф, С, Е, О, А, Б, З, Е*, в каждый раз показывая не более двух букв. Далее переходит к складам, давая понятие о складе замечанием, что при каждой согласной букве слышится гласная; наконец, приступает к чтению, заставляя всех учеников читать за собой в один голос, а потом каждого поодиночке. Затем он уже приступает к письму.

Метода Ланкастера и Готье. § 5. Есть другой способ, более трудный для учителя, но облегчающий память учеников; в сем способе чтение и письмо соединяются: учитель, начертив букву на доске мелом, называет ее и заставляя учеников одного за другим, повторяя название оной, писать вместе и фигуру ее на песке или на доске.

Метода частью Готье, частью Жакото. § 6. Третий способ есть следующий: прежде всего, не показывая ни фигуры букв, ни названий оной, учитель заставляя учеников выучить изустно какую-либо молитву (всего приличнее молитву господню «Отче наш» и проч., заключающую в себе почти все буквы гражданской азбуки), стараясь притом, чтобы ученики произносили слова оной протяжно, внятно и правильно. Когда все ученики будут знать оную твердо, учитель пишет на доске слово: «отче», оставляя наибольшее расстояние между буквами, и говорит: «я написал «отче», затем, показав каждому ученику прием для письма, заставляя их чертить на песке букву *О* и произносить оную одному после другого, затем присоединить к оной *Т* и говорить *от*, затем *ч* и произнести *отч* и так далее, заставляя учеников каждый раз повторять вместе и один после другого написанное слово и слоги, оные составляющие, и не прежде приступая к новому слову, как уверившись, что ученики могут прочесть и написать, хотя и некрасиво, заданный им слог или букву.

§ 7. Когда ученики умеют уже читать и писать сию молитву, тогда учитель должен заставляя их читать и писать отдельные слова молитвы, выбирая оные не по порядку. Затем, если он начал писать гражданскими печатными буквами, необходимо при начальном изучении молитвы писать оную одним шрифтом: или все заглавными, или все строчными. Потом, застав-

ляя повторить сию молитву, написанную на доске мелом, замечает мало-помалу гражданские буквы церковными, а, наконец, и рукописными, т. е. вводя иногда одну незнакомую букву в знакомое слово. Засим учитель приступает к другой молитве или чему другому, не заставляя уже оную учить наизусть. Сим способом уничтожается складывание слов, столь много требующее времени.

Метода
Гаржерета.

§ 8. Наконец, есть еще способ наилегчайший для детей, но который может употребляться только при благоприятных обстоятельствах: для употребления оного нужны картины, представляющие предметы, знакомые детям, каковы, например, собака, петух, изба и проч. Под картиною пишется то, что она представляет, учитель показывает картину и спрашивает учеников, что это такое? Ученик говорит: собака. Учитель замечает им, что то же самое написано и под картиною, и, показывая на буквы, ученики один за другим произносят: собака; засим один ученик, показывая на первый слог, говорит: с-о, протягивая как можно более букву с, другой продолжает: б-а, третий к-а; так повторяет сие слово весь класс. Когда оно довольно было повторено, учитель оборачивает картину задом*), где написано то же слово собака, но уже без картины, и снова сие слово таким же образом повторяется одним учеником после другого. Когда ученики хорошо читают написанное слово все вместе или разделяя слоги оного по разным ученикам, тогда заставляет их учитель, закрывая или стирая то один, то другой слог, произносить остающиеся на виду. Когда ученики привыкли и к сим отдельным слогам, учитель заставляет их произносить одни буквы, т. е. разделяя на каждого ученика по букве таким образом: один произносит с, не прибавляя к сей букве никакой гласной, другой о, третий б и так далее; наконец, учитель пишет на доске то одну букву, то другую из находящихся в выученном слове, делает анаграмму из оного и тому подобное, заставляя всякий раз всех учеников повторять сии буквы одного за другим. Само собою разумеется, что к сему способу можно присоединить и письмо. В таком случае ученики в один класс могут получить понятие в чтении и письме о пяти буквах, не выучивая отдельно букв, ни складов, в следующий класс выученное повторяют и приступают к новому слову. Учитель должен стараться, чтобы новое слово было близко к выученному или чтобы даже содержало в себе все прежние буквы с прибавлением одной или двух новых, и проч. город, огород, цветка и цветок.

§ 9. Когда, таким образом, ученики привыкли разбирать буквы в отдельных словах, учитель упражняет их в чтении це-

*) Или если фигура нарисована на доске мелом, то учитель стирает лишь картину, оставляя одни слова.

лых речений. Для сего должно заставлять учеников читать совокупно и порознь.

Из руководства 1789 г. § 10. Совокупное чтение производится следующим образом: если у всех учеников одинакие книги*), то учитель, назначив страницу, прочитывает речение сам весьма протяжно, останавливаясь на каждом слоге и стараясь притом разделить слово на его коренные части, дабы заранее приучить учеников к словопроизводству; таким образом, он произнесет:

Метода
Жакото.

Не *доб-ро-де-тель*, но *добро-детель*, не *все-мо-гу-щий*, но *все-могущий*, не *де-ла-ем*, но *дела-ем* и тому под.

Из руководства. § 11. Засим он заставляя всех учеников и точно таким же образом читать сие речение вместе, замечая, чтобы все ученики внятно произносили, потом каждого порознь; наконец, заставляя одного ученика произнести одно слово или слог, другого следующее слово и т. д. Одно речение должно повторять до тех пор, пока все ученики не будут оное внятно произносить, и потом уже можно переходить к другому.

§ 12. Когда ученики привыкнут читать таким образом, учитель должен снова читать известные ученикам речения, но уже не останавливаясь на отдельных слогах, но лишь на знаках препинания и стараясь показать большим или меньшим отдыхом значение каждого из оных. Так прочитанное речение повторяется учениками, как то описано в прошедшем параграфе...**).

2. Чистописание. 1. Если ученики научились чертить буквы на песке, учась еще чтению, то сим весьма облегчится изучение чистописания, ибо останется показать им одни приемы для приобретения красивого почерка.

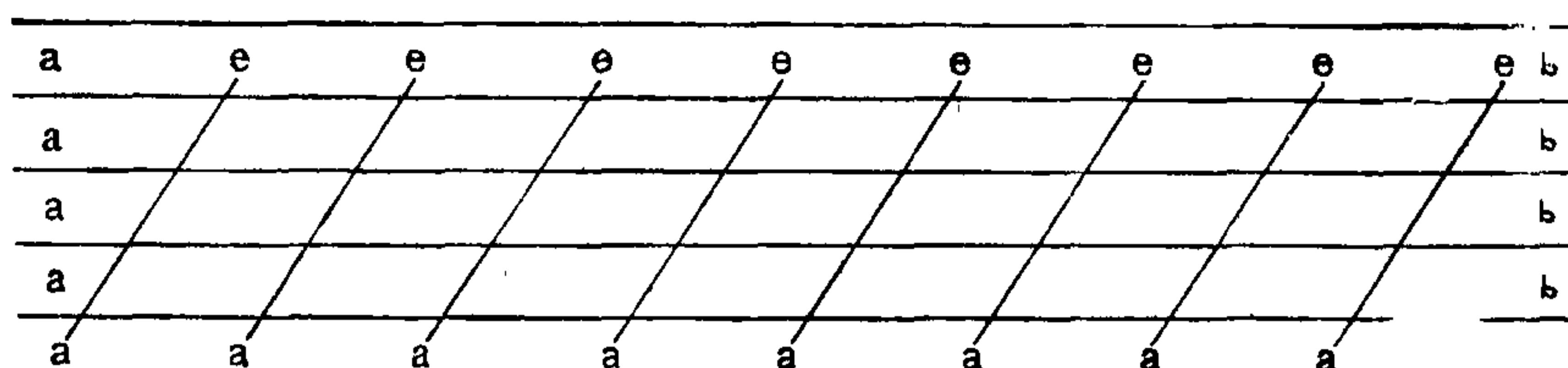
2. Первое дело учителя показывать ученику, в каком положении должно находиться его тело во время письма, как держать перо между пальцами, руки, бумагу и проч. Он наблюдает, чтобы ученик держался прямо и нагибался вперед не более, как сколько это нужно для его зрения, чтобы голова его была обращена несколько направо, дабы луч зрения в прямом направлении падал на бумагу; правая рука не лежала бы на столе, но свободно бы могла следовать за движением пера; чтобы указательный и третий палец были исключительно протянуты и большой палец согнут, только чтобы конец его был на одной линии с первым суставом указательного; четвертый и пятый палец подогнуты, не лежали бы на бумаге, но свободно бы скользили по оной.

3. Не приступая еще к черчению букв, учитель должен приучить учеников к правильному черчению прямых линий и округ-

*) Где нет книг, там учитель пишет на доске назначаемое к чтению речение.

**) §§ 13—17—о преподавании закона божия опущены.

лостей, из коих составляются буквы. Для сего карандашом предварительно чертятся на бумаге следующие линии:



Линии $a—e$ должны быть наклонены на линии $a—б$, параллельные верхней стороне бумаги, на 55 градусов или сколько может быть наклонена диагональ на основании параллелограмма, которого ширина к высоте относится как 4 к 6 (см. фиг.).

Сие наклонение признано лучшим для ускорения почерка и для разборчивости письма.

4. В каждом квадрате, составленном линиями $a—б$ и $a—e$, ученик сперва проводит черты по направлению $a—e$, а потом и округлости; для большей удобства параллельно линии $a—б$ проводятся другие линии, делящие проводимые черты на равные части; самые сии же линии должны находиться на оригинале, с которого ученик списывает. Когда ученики познакомятся со всеми чертами, буквы составляющими, тогда пишутся и самые буквы в тех же квадратах. По мере успехов ученика сии квадраты должны уменьшаться, а, наконец, и совсем быть оставлены. При сем учитель показывает различие в способе делать толстые и тонкие черты.

5. В копиях с прописей наблюдаются все правила правописания и обращается особое внимание на правильный перенос букв и правильную расстановку знаков препинания; прописи даются для списывания постепенно, номер за номером, и учитель не прежде позволяет ученику переходить к следующему номеру, как уверившись, что ученики удовлетворительно списывают предложения.

6. Когда ученики получают некоторый навык к письму, тогда учитель диктует им небольшие фразы, замечая притом, какую букву где надобно употреблять для сохранения правописания, не распространяясь много о правилах оного; впоследствии, диктуя одному ученику фразу на доске, он заставляет других одного за другим подходить к доске и поправлять написанную фразу. Наконец, разнообразит упражнения, заставляя учеников попеременно списывать то с печатной книги, преимущественно учебной, то с каких-либо рукописей, обращая огромное внимание не только на красоту почерка, но преимущественно на то, чтобы ученики списывали бы вернее, не искажали слов, не смешивали знаков препинания, ни больших букв с малыми, правильно бы переносили слова и знали, где — в письме ли, в отношении или в докладной записке — должно начать строку и где кончить

Глава третья

НАСТАВЛЕНИЕ ДЛЯ КЛАССА АРИФМЕТИКИ В ПРИХОДСКИХ УЧИЛИЩАХ

Приближаясь сколько возможно к методу Ланкастерских учебных заведений, учитель постарается преподавать арифметику одновременно с другими предметами, для преподавания в приходских училищах назначенными.

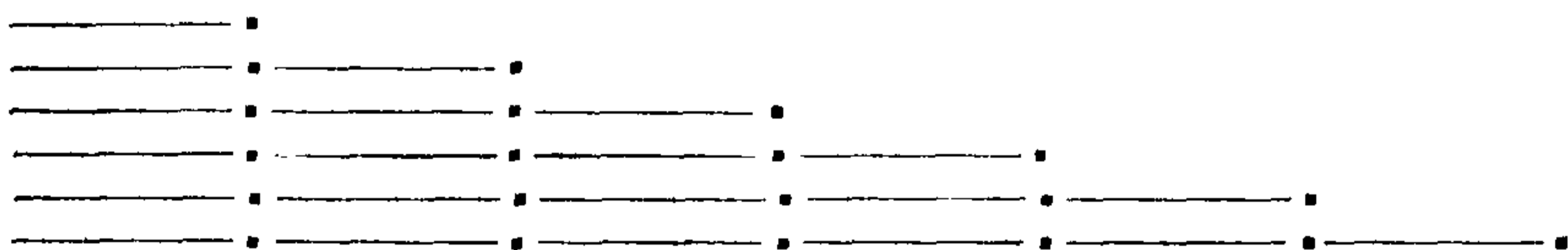
Мысли Лакруа
в *Essais sur l'enseignement générale et de mathématique partiellement.*

Во всяком случае он не должен начинать ее прямо черчением; ибо самое трудное дело для понятия дитяти есть соотношение между числом сосчитанным или измеренным и числом написанным.

Два понятия выражаются числом: счет отдельных единиц и измерение пространства данной единицей. Собственно сии понятия суть одно и то же, но разделенные они облегчат внимание учеников. Пусть предварительно учитель покажет им способ считать на пальцах и причит их различать одно от двух, два от трех и так далее; потом пусть употребит обыкновенные счеты (снимая только с оных 10-ю косточку и оставляя лишь 8 белых и одну черную)*); показав им на первом ряду счет до десяти, он объяснит им, что число десять можно заменить одною косточкою в следующем ряду, причем заметит, как бы трудно было считать, если бы для каждого числа надобно было употреблять равное ему количество косточек.

Метод
Песталоцци.

В то же время он покажет ученикам применение счета к измерению; для сего начертим на доске следующие линии от одной до десяти:



и так далее.

Учитель прежде всего дает заметить ученикам, что первая линия короче второй, вторая короче третьей и так далее. Передав им сие еще неопределенное понятие о величине, он перейдет к точнейшему изъяснению свойств оною. Он покажет, что первая линия ничем не разделена, что вторая разделена точкою на две

*) Это остроумное усовершенствование счетов принадлежит Орлицкому, сочинителю небольшой книжки в 30 страниц: «Умножение и деление чисел на счетах» (С.-Петербург, 1830), которая по своей ясности и краткости с успехом может быть употреблена в школах приходских и уездных. Лучшая у нас книга для изучения арифметики есть: «Арифметика для начинающих» Первозчикова, изданная, как кажется, в 1828 г. Сверх того, весьма было бы полезно сократить или перевести для уездных и особенно коммерческих училищ превосходное сочинение, вышедшее в нынешнем году: *Arithmétique commerciale, industrielle et administrative, redite a l'addition par F. Midy.* В нем самые коммерческие расчеты до неимоверности упрощены новым применением таблиц логарифмов.

равные части, кои называются половинками, что третья разделена двумя точками на три равные части, которые называются третями, и так далее.

Когда ученики привыкнут к понятию деления, учитель покажет им различные отношения, существующие между сими линиями, как-то: что 1-я линия равна половине второй; что половина второй равна трети третьей, что две половины второй равны двум третям третьей, и так далее. Потом обратно: что вторая линия в два раза более, нежели первая, что 3-я линия так же велика, как три половины второй; что 4-я линия так велика, как 4 трети третьей. Очевидно, что показание сих свойств величин может быть представлено в многообразных видах.

Показывая сии свойства величины, учитель обратит внимание учеников на то, что, если точно так же можно считать косточками, как и пальцами,— то точно так же можно считать линиями, как косточками, что, напр., прибавить на левую сторону счетов или снять с оной косточку есть то же, что прибавить к 1-й линии другую точно такую же или убавить от второй линии часть, равную первой, и так далее.

Таким образом, уже ученик увидит отношение, существующее между счетом, или числом воображаемым и числом написанным; останется только показать ему невозможность употреблять в исчислении одни линейки и возможность заменить их другими знаками; засим учитель объяснит им, что 1-я линия может быть заменена знаком 1, 2-я линия знаком 2 и так далее; вытверживание цифр может быть сделано по методу, назначенной для вытверживания букв.

Когда значение цифр довольно будет вытвержено учениками, тогда учитель покажет им, что точно так же, как 1-я линия со второй делала третью, так точно 1 с 3 делает 4-ю, затем объяснит начало сложения и вычитания, производя сии действия сначала из одних единиц. Впоследствии он покажет им, что точно так же как одна косточка во 2-м ряду счетов заменяет 10 на 1-м, так число, поставленное с левой стороны возле другого, увеличивается в десять раз, что пустое место, остающееся на левой стороне 1-го ряда счетов, выражается нулем, что 3-й ряд счетов отвечает 3-й цифре с левой стороны, или сотней, и так далее.

Продолжая таким образом беспрестанно приравнивать счет естественный к числам написанным, учитель покажет ученикам умножение как то же, но сокращенное сложение*), а деление

*) Для сего может быть употреблен следующий пример:

$$\begin{array}{r}
 1 \quad 1 \quad 1 : 3 \\
 1 \quad 1 \quad 1 : 3 \\
 1 \quad 1 \quad 1 : 3 \\
 1 \quad 1 \quad 1 : 3 \\
 \hline
 4 \quad 4 \quad 4
 \end{array}$$

имеющий целью дать, так сказать, ученикам возможность понять однозначительность сложения с умножением. Сим же примером можно объяснить, почему четырежды три=12, как и трижды четыре тоже 12.

н и е как сокращенное вычитание. Впоследствии сравнение с линиями оставляется, и действия производятся одними числами, причем задачи избираются учителем преимущественно из круга предметов, знакомых ученикам по их семейному быту.

Черчение линий, упомянутых выше, может легко
Мысли Песталоцци Готье. быть доведено до черчения геометрических фигур, кои более употребляемы в общежитии.

Пусть ученик проводит на доске сначала прямые черты с помощью линейки и от руки; потом учитель может ему показать способ восстановить перпендикуляр с помощью треугольника; заставляет его делить линии на две, на три и более равные части, проверяя себя циркулем; также прямые углы на несколько равных углов; наконец, обводит оные дугами, чертит круг и так далее. Все сие может быть сделано между объяснением свойств, величин и чисел к верному глазомеру, столь необходимому во всех обстоятельствах жизни, и может дать важное пособие для геометрии, если будут впоследствии учиться оной.



РУКОВОДСТВО ДЛЯ НАЧАЛЬНОГО ПРЕПОДАВАНИЯ НАУК²⁹

В ПОЛЬЗУ ПОМЕЩИКОВ, ЗАВОДЯЩИХ ПО ДЕРЕВНЯМ ШКОЛЫ,
В ПОЛЬЗУ МАТЕРЕЙ СЕМЕЙСТВ, НЕ ИМЕЮЩИХ СРЕДСТВ ОТДАТЬ
ДЕТЕЙ СВОИХ В УЧИЛИЩА, И ВСЕХ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫХ
ЛЮДЕЙ, ЖЕЛАЮЩИХ ЗАНИМАТЬСЯ ПРЕПОДАВАНИЕМ
И СПОСПЕШЕСТВОВАТЬ НАРОДНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В Уставе для учебных заведений, подведомственных университетам, высочайше утвержденном 1828 г. декабря в 8-й день, изображено: «В помещичьих селениях приходские училища вверяются просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков, кои могут поручать смотрение за оными и другим, достойным сего, благонадежным людям по своему выбору».

Многие ли вняли сему благодетельному призыву? — Между тем, как мало надобно средств для заведения школы низшего разряда! Одной комнаты, одной книги, нескольких горстей песку достаточно для того, чтобы дать начальное образование сотне людей, т. е., другими словами, дать им возможность быть полезными и себе, и своему семейству, и отечеству! Как мало для сего знаний потребно в самом преподавателе! Трудно поверить, сколько важны для человека эти простые знания: чтение и письмо, как способствуют они человеку яснее понимать и слова веры, и общественные обязанности; как они благородствуют человека; как занимают его в те минуты, в которые, может быть, от праздности он предался бы самым порочным наклонностям! А сколько людей, может быть, одаренных самыми сильными способностями, по недостатку сих знаний остаются в вечном ничтожестве! Сколько талантов умирают не развернувшись, сколько выгод для соотечественников, а, может быть, и для всего человечества не является на свете от того только, что не найдется один добрый человек на 400 юношей, который бы показал им склады в азбуке *).

*) Известно, что в России на одного ученика приходится около 400 жителей.

Что было бы с Ломоносовым, с этим великим ученым, написавшим первую русскую грамматику, первую русскую историю, соперником Франклина в физических науках, первым русским металлургом, первым русским астрономом — что было бы с сим человеком, заключавшим в себе все знания своего века, которого славные труды до сих пор приносят плоды русскому просвещению, — если бы не нашелся добрый человек, научивший его читать по псалтырю? Сколько, может быть, если и не подобных ему, но все же могущих даже второстепенными способностями приносить пользу отечеству, кроется между низшими сословиями русского народа, свыше одаренного необыкновенною в других землях понятливостью, сметливостью, изобретательностью, наконец, даже естественною страстию к приобретению познаний! Не способствовать развитию дарований в таких людях, не помогать и всякому человеку, даже самому бедному по своим способностям, яснее понимать и предписания веры и свои обязанности — есть не только дело слабоумия, но преступление, и преступление важное, ибо убивать душу грешнее, нежели убивать тело.

Как бы то ни было, за исключением знающих и не желающих просвещения, а равно и не желающих его и не знающих, которых я оставляю достойному презрению соотечественников — многие люди с самыми благими намерениями, ясно видящие необходимость и пользу просвещения, не могут способствовать распространению оного по причине, смею сказать, постыдного для наших авторов недостатка учебных пособий.

Для сих-то благородных людей, а равно и для не имеющих средства содержать даже малую библиотеку, для отцов и матерей семейств, не могущих отдать детей своих в общественное заведение, — я составил эту книжку, избрав из разных книг все, что нашел возможным приноровить к русским училищам.

Для расположения предметов преподавания я принял за образец начертанные правила в высочайше утвержденном Уставе таким образом, что названные школы низшего разряда соответствуют приходским училищам, а школы высшего — уездным. Сие я сделал с тою целью, дабы книга могла быть пригодна и для всех вообще учителей.

Знаю все несовершенство моей книги; знаю, что в ней ученые педагоги найдут мало нового, даже много устарелого; но повторяю, что я старался собрать в ней только то, что у нас легко может быть приноровлено к делу. Знаю также, сколь много мне недостает для того, чтобы составить полный органический курс первоначального учения, ясный, понятный для всякого, совершенно приспособленный к русскому быту, — но почел для себя святым долгом чем бы то ни было удовлетворить потребностям настоящей минуты и положить мою лепту на алтарь русского просвещения.

Замечания в журналах на мою книгу, а равно и письменные замечания, ко мне лично адресованные, я приму с живейшей бла-

годарностью, но в особенности я бы счел самую драгоценною наградою за труд мой, если бы те отцы и матери и, вообще, все те, которые испытают учить детей своих по моей книге,—сообщили бы мне то, что им покажется не довольно ясным или неудобным для употребления и что принесло желаемый успех,—словом то, чего бы им хотелось в моей книге, не заботясь, впрочем, ни о приведении в порядок своих замечаний, ни об обыкновенных приветствиях, ни даже о почерке.

Сими замечаниями я бы воспользовался при втором издании, к которому с божиею помощью надеюсь присоединить некоторое понятие о физических науках и о преподавании оных в низших классах.

Адресовать ко мне письмо можно: В С.-Петербург, в книжную лавку А. Ф. Смирдина на Невском проспекте — для доставления сочинителю «Руководства для преподавания» и проч.

УЕЗДНЫЕ УЧИЛИЩА

I. Наставление для учителей арифметики и геометрии

Классы I-й и II-й

По методе Песталоцци и Лакруа (см. «L'enseignement des Mathématiques» в его сочинении «Essais sur l'enseignement en général»)

§ 1. Для преподавания первых начал арифметики учитель уездного училища может руководствоваться наставлением, составленным для учителя арифметики в приходских училищах. Если даже ученики уездного училища и знакомы уже с первыми действиями арифметики, все же полезно будет для большого единства пройти с ними арифметику по методе, назначенной для приходских училищ. Учитель не прежде приступит к дальнейшему преподаванию, как уверившись, что ученики приобрели механический навык к счислению. Сие обстоятельство весьма важно; тому, для кого первые четыре действия не обратились в совершенный механизм, будут впоследствии встречаться беспрестанные затруднения; внимание, которое он должен будет употреблять для правильного счисления, будет отвлекать его от главного смысла задачи.

§ 2. Понять значение дробных чисел есть дело весьма трудное для дитяти. Довести его до сего познания можно лишь сделав для него операции оных как бы осязаемыми, т. е. беспрестанно соединяя понятие числа с понятием пространства. Для чего учитель снова обратится к таблице, упоминаемой в «Руководстве для приходских училищ»; он повторит на оной действие деления и обратит снова их внимание на различные отношения, существующие между величинами. Потом он составит таблицу А, которая есть та же самая, но только более развернутая. В сей таблице: 1-й ряд занимают 10 пустых квадратов, которые учитель

назовет целыми; 2-й ряд также 10 квадратов, но разделенных на двое; учитель покажет ученикам, что каждый из них содержит в себе две половины; в третьем ряду три трети; в четвертом четыре четверти и так далее.

§ 3. Цель сей таблицы, как равно и таблицы В, состоит не в том, чтобы совершать на них одних всевозможные действия дробных чисел, без пособия цифр, но в том, чтобы сделать более понятными сии действия. На таблице А могут быть показаны все случаи сложения и вычитания дробей с одинаковыми знаменателями. На сей таблице кидается в глаза причина, почему с увеличением числителя дробь увеличивается, с уменьшением оного уменьшается, и напротив, с увеличением знаменателя дробь уменьшается, а с его уменьшением увеличивается; почему при сложении дробей складываются, а при вычитании вычитаются одни числители, отчего при сих действиях дроби обращаются в целые числа, а целые в дроби, отчего дробь может быть удвоена, утроена и так далее и между тем остается равною самой себе и проч. т. п. — Употребление сей таблицы очень просто. Учитель пишет какую-либо дробь на доске и показывает ее на таблице. Так, например, написавши следующий ряд дробей: $\frac{2}{3}, \frac{4}{6}, \frac{6}{9}$, он обратит внимание учеников на ряды 3-й, 6-й и 9-й таблицы А и, отсчитав в квадратах число четырехугольников, равное числителям сих дробей, он покажет, что $\frac{2}{3} = \frac{4}{6} = \frac{6}{9}$ занимают совершенно одинаковое пространство в квадратах, хотя сии квадраты и разделены на неровные части.

§ 4. Сверх того, на сей таблице могут быть сделаны разные практические упражнения. Учитель заставляет учеников, смотря на таблицу, решать, например: сколько пять целых содержат в себе половин, сколько надобно половин, чтобы составить пять целых; сколько третей в восьми целых, сколько раз надобно взять четыре целых и половину целого, чтобы составить три половины, три раза взятые; что составит четвертая часть шести целых, что составит семь раз взятая половина целого; сколько целых нужно, чтобы составить десятую часть пятнадцати целых и проч. и проч.

§ 5. Таким образом, на сей таблице могут быть сделаны все четыре действия дробных чисел; каждое из показанных действий учитель переводит на числа и, наоборот, заставляет учеников написанные числа и различные сопряжения оных находить на таблице.

§ 6. Для показания причин и самого способа приведения дробей к одному знаменателю учитель употребит ту же таблицу, лишь прибавя к оной вертикальные деления (см. таблицу В). Прежде всего должно довести детей до понятия о необходимости приведения к одному знаменателю и о невозможности производить известные ему арифметические действия с дробями, имеющими различных знаменателей; словом, дать им понятие о соизмеримости количеств. Если таблица А уже не даст им о сем определенно понятия, то учитель может употребить примеры, по-

добные следующему: Иван вырабатывает каждый день по 2 руб.; Иван работал у Петра 10 дней и получил за то 8 пудов муки, два куля овса и 6 рублей деньгами. Каким образом Иван может рассчитать, остался ли он в барыше или в накладе? Ясно, что ему нельзя сложить пудов муки с кулями овса, ни того, ни другого с рублями и что ему должно рассчитывать полученное им, или приведя все в пуды или в кули, или, наконец, в рубли; учитель заметит, что то же самое и с дробями, что точно так же, как нельзя сложить пудов с кулями или рублями, так точно нельзя сложить двух третей с двумя четвертями, а что необходимо сии трети и сии четверти привести в такие части, которые были бы и третям и четвертям общими. Возможность сего ясно видна в таблице В. Там во 2-м ряду приведены в соразмерные части: половины с третями, половины с пятыми, шестыми и проч.; в 3-м ряду: трети с половинами, с четвертями, пятыми и проч., в 4-м ряду: четверти с половинами, третями, пятыми, шестыми и проч. и т. д.

Действительно, по сей таблице ученику для приведения двух дробей к одному знаменателю, то есть: отыскания общего им знаменателя, или, что все равно, соразмерные их части, нужно только найти в оной квадрат, который бы в своем перпендикулярном направлении содержал число маленьких четверугольников, равное знаменателю одной дроби; в горизонтальном числе четверугольников, равное знаменателю другой дроби. Таким образом, сей квадрат может быть принят за такое целое, коего части, произведенные перекрытыми линиями, могут равно соответствовать и той и другой дроби. Следовательно, чтобы привести оные к одному знаменателю, ученик лишь обратит внимание на отношение, существующее между сими дробями, или, другими словами, на то, сколько частей целого каждая из дробей содержит.

Так, например: положим, что нужно сложить две трети с четырьмя пятыми ($\frac{2}{3}$ и $\frac{4}{5}$). Учитель показывает ученикам на таблице А трети и пятые части; сии части разной величины, они несоизмеримы и сложить их нельзя. Учитель отыскивает на таблице В тот квадрат, который в одном направлении разделен на три четверугольника, а в другом направлении на 5 четверугольников, то есть: где сии части приведены в соизмеримость; ясно, что общий счет сих частей должен показать общего знаменателя обеих дробей; общее число четверугольников в сем квадрате равно 15, число, которое действительно есть общий знаменатель дробей $\frac{2}{3}$ и $\frac{4}{5}$; теперь, чтобы узнать, какую форму должны получить числители сих дробей, стоит только сосчитать четверугольники, находящиеся в пространстве, образованном двумя третями целого и четырьмя пятыми; в пространстве, образованном двумя третями, число четверугольников равняется десяти, число, которое действительно есть числитель первой дроби, ибо $\frac{2}{3} \times 5 = \frac{10}{15}$; в пространстве, образованном четырьмя пятыми,

число четверугольников равняется двенадцати, число, которое действительно есть числитель второй дроби; ибо

$\frac{4}{5} \times 3 = \frac{12}{5}$; таким образом делается ясным, что приведенные к

одному знаменателю $\frac{2}{3}$ относятся к $\frac{4}{5}$, как $\frac{10}{15}$ относятся к $\frac{12}{15}$.

§ 7. Можно советовать читателю, при прохождении действий дробных чисел, чаще обращаться к сей таблице, дабы ученики не выучивали наизусть одних приемов, но, так сказать, видели бы на опыте причины различных арифметических операций. С первого взгляда употребление сей таблицы покажется трудным учителю, привыкшему к обыкновенному способу преподавания, но не ученикам; сим последним гораздо легче будет понять действия дробных чисел, когда они будут, так сказать, осязать их, нежели условные знаки сих действий. Впрочем, мыслящий учитель, руководствуясь вышеизложенным объяснением таблицы, поймет употребление оных при малейшем внимании. Упражнение над сею таблицею сделает для учителя легким объяснение свойств десятых дробей, правил пропорций и тройного правила, которые при обыкновенном способе преподавания составляют как бы особенную науку, совершенно отдельную от обыкновенных дробей, и на которую употребляется значительное время. Хорошее истолкование свойств дробей с самого начала преподавания даст учителю возможность долее занять учеников приложениями разных действий именованных чисел, для коих потребен навык, приобретаемый временем и необходимый для каждого как в домашнем быту, так и на службе.

§ 8. Преподавание арифметики в первых двух классах тесно связано между собою, посему здесь не означается, на какой части арифметики должно остановиться в первом классе и с какой начать во втором; сие должно зависеть от степени способности учителя преподавать сию науку. При хороших успехах учеников можно в 1-м классе пройти все действия дробных чисел, а во 2-м классе учителю заняться приложениями правил пропорций, тройных правил и проч. Если же ученики не хорошо еще вникнули в свойства дробей в 1-м классе, то лучше снова, хотя вкратце, повторить пройденное, а не занимать их приложениями, в коих по незнанию основных правил они будут или встречать на каждом шагу затруднения, или выучивать наизусть решение предлагаемых им примеров, что, очевидно, не принесет им никакой пользы.

К л а с с III-й.

(Песталоцци, Лакруа и Дюпень)

§ 9. III-й класс математики в уездных училищах предназначается для преподавания геометрии. Сия наука по существенному характеру сих училищ не должна быть преподаваема с тою отчетливостью и подробностью, которая необходима, когда гео-

метрия служит преддверием для высших частей математики. Преподавание геометрии в уездных училищах должно ограничиваться объяснением тех положений оной, кои наиболее могут быть приспособлены к ремеслам, художествам и домашнему быту; таким образом должно понимать § 57 Устава гимназий 1828 года, коим постановляется в уездных училищах «преподавать геометрию до стереометрии включительно, *но без доказательств*». Те из учеников, которые бы хотели продолжать изучение математики, могут слушать в гимназии курс геометрии, приспособленный к дальнейшему прохождению наук математических.

§ 10. Лучшим руководством для учителя при преподавании геометрии может быть *«Геометрия и механика искусств, ремесл и изящных художеств»* барона Карла Дюпеня, изданная на русском языке в С.-Петербурге 1830 года. Само собою разумеется, что в уездных училищах не нужно проходить сию книгу со всеми подробностями, относящимися к самим ремеслам, но ограничиваться следующим:

§ 11. Прежде всего учитель должен познакомить учеников с измерениями, употребляемыми в геометрии. Для сего не нужно ему входить в утонченные определения точки, линии, угла и проч. Достаточно, если учитель, показав ученикам какое-либо тело, объяснит им, что окончание тела или встреча двух тел образуют плоскость, что встреча двух плоскостей образует линию, что встреча двух линий образует точку и что есть возможность изображать на чертеже точку отдельно от линии, линию отдельно от плоскости и плоскость отдельно от толщи.

§ 12. Засим учитель может сообщить ученикам самонужнейшие в практике сведения, показывая их, сколько возможно, на самом деле; таковы, например: черчение и поверка прямых линий, понятие о масштабе и об углах; употребление наугольника для проведения параллельных линий, свойства сих линий; черчение круга, различие между окружностью, центром, радиусом и диаметром, деление круга и приложение одного к измерению углов, средство разделять круги на равные части, отношение окружности к радиусу, приложение к измерению углов посредством друг друга, понятие о градусах, минутах, секундах и проч. и приложение сих познаний к географии; понятие о разных инструментах, служащих для измерения углов; понятие о треугольниках; понятие о прямоугольниках и квадратах; о разных родах многоугольников и приложение сих сведений к искусству профилирования и составления планов, причем может быть показано произведение фигур припорохом и через прозрачную бумагу; засим, хотя кратко, но должно дать понятие ученикам о построении геометрических фигур, равных другим, помощью треугольников и квадратов, показать свойства площадей фигур, ограниченных прямыми и круговыми линиями, надлежит дать понятие о различных родах призм, о кубе, о способе измерить его, о различных родах цилиндра, образование одного из ребер

помощью равных параллельных кривых линий, из других тонких цилиндров, через сгибание и проч., причем приложение свойств цилиндра к начертательной геометрии; то же о конусе, способ черчения одного, причем приложение к перспективе; способ развертывания поверхностей; способ черчения шара и приложение одного к геометрии и астрономии; наконец, понятие о пересечении плоскостей и более подробное приложение сего к начертательной геометрии.

§ 13. Все сии положения не требуют для практического приложения глубокомысленных исчислений и легко могут быть поняты детьми, когда учитель нужнейшие из сих сведений будет объяснять примерами из ежедневно окружающих их предметов, чему образчики учитель найдет в вышеупомянутой книге Дюпеня. В заключение прибавим, что ученики непременно сами должны знать способ черчения и уметь чертить фигуры, о коих будет им говорить учитель. Весьма бы желательно было, чтобы черчение в классе рисования было согласовано с проходимыми в то время в классе геометрии фигурами.

II. Наставление для учителей в классах географии и истории

Класс 1-й

§ 14. Если во всех предметах преподавания учитель должен сколько возможно более приближаться к понятиям воспитанников и новые понятия, им сообщаемые, так сказать, переводить на понятия, им уже известные, то сие тем более справедливо в отношении к классам географии и истории. Опытном дознано, сколь трудно для дитяти вообразить себе, что несколько черт, проведенных на карте, изображают значительное пространство земли, что за кругом, ему известным, существовали и существуют люди, носящие дикие для его слуха имена, имеющие чуждые для него обычаи, нравы. Для того чтобы детей нечувствительно довести до сих понятий, может быть употреблен следующий способ.

§ 15. География естественным образом началась топографией, тому же порядку должно следовать и в преподавании. Пусть учитель сначала покажет ученикам возможность изобразить на доске комнату, в которой они находятся, потом место этой комнаты в доме, потом положение дома на улице, потом место улицы в городе, наконец, место самого города в уезде, уезда в губернии, губернии в государстве и так далее; сокращая мало-помалу на доске расстояние, он ясно вразумит учеников, каким образом несколько государств могут быть изображены на малом пространстве.

§ 16. То же самое касается до истории. Пусть учитель обратит внимание учеников на то, что каждый из них ежедневно совершает какие-нибудь действия, что эти действия происходят

в известное время, в известном месте, при известных обстоятельствах, что если бы записывать все сие, то со временем составила бы история каждого из них, что таким же образом может существовать история целого училища, города, уезда, губернии, наконец, целого государства; что точно так же, как у них есть отцы, так были отцы отцов их и так далее; что точно так же существовали люди за тысячи лет и что история есть не иное что, как постепенное описание их действий.

§ 17. Приступая к самому преподаванию, учитель вовсе не должен заставлять учеников вытверживать наизусть одни голые имена мест и лиц. Он не должен произносить и, тем менее, заставлять учеников выучивать ни одного собственного имени, не присоединяя к тому какого-либо положительного сведения.

§ 18. Дав понятие о технических терминах так называемой в учебных книгах физической географии, каковы: остров, гора, река и проч. и т. п., учитель приступит к самому преподаванию истории вместе с географией.

§ 19. При всяком шаге он обратит внимание учеников: 1-е на самое происшествие, 2-е на место, в котором оно произошло, и достопримечательности оно, 3-е на время, 4-е на главные лица, участвовавшие в происшествии, 5-е на последствия оно.

§ 20. При сем: 1) учитель и ученики чертят карту того места, о котором идет дело.

2) Составляют таблицу на основании разрядов, означенных в прошедшем пар. 19.

3) Учитель избирает для класса русского языка приличное чтение.

§ 21. Положим, что дело идет об основании С.-Петербурга: начертив положение Финского залива, учитель объясняет ученикам следующую таблицу:

О п и с а н и е С.-П е т е р б у р г а

время	место	достопримечат.	происшествия	лица	последствия
1703	С.-Петербург — столица; при реке Неве, вытекающей из Ладожского озера и впадающей в Балтийское море.	В отношении к климату. Стужа в продолжение многих месяцев. В отношении к произведениям почвы. Почва болотистая, изобилие леса, скудный урожай хлеба. В отношении к промыслам. Торговля; рыбная ловля.	Победа над шведами; взятие Орешка, Ниеншанца. Заложение Петербурга. Новое нападение шведов. Победа над ними при реке Сестре. Заложение Кронштадта, препятствия от местного положения.	Петр I. Карл XII.	Оплот от шведов. Распространение заграничной торговли.

Примечание. Само собою разумеется, что для другого менее важного происшествия сия таблица может быть сокращена; но во всяком случае

можно посоветовать учителю не упускать из вида третьего столба, хотя бы от сего произошли некоторые повторения.

Приличным чтением в сем случае может быть: описание основания С.-Петербурга Муравьева в учебной книге русской словесности; или такое же место в русской истории Кайданова.

§ 22. Объяснивши с некоторыми подробностями сию таблицу (которую ученики списывают для повторения), учитель обращается к ним с вопросами; каждый из вопросов должен содержать в себе предмет столбцов таблицы, но ученик должен по одному рассказать содержание всех остальных столбцов, т. е. 1-е: по данному времени рассказать происшествие, лица, в оном участвовавшие, назвать место и начертить на доске географическое положение оного, рассказать достопримечательности оного, последствия происшествия.

2-е: по данному месту — происшествие, лица, последствия, достопримечательности, время.

3-е: по происшествию — лица, последствия, место, достопримечательности, время.

4-е: по лицам — происшествие, последствия, место, достопримечательности, время.

5-е: по достопримечательностям — место, важнейшие происшествия в оном, лица, время, последствия происшествия.

6-е: по последствию — происшествия, лица, место, время, достопримечательности. Само собою разумеется, что сии предметы, смотря по обстоятельствам, иногда могут быть соединены в одном вопросе.

Таким образом, вышеприведенная таблица может быть разложена на следующие вопросы:

1-е. Какое особенно важное происшествие для России случилось в 1703 году?

2-е. Какой важный в России город находится при реке Неве?

3-е. Какой важный город в России находится в холодном климате, на болотистой почве и знаменит своими заграничными сношениями?

4-е. Какое важное происшествие случилось после победы над шведами и взятия у них Орешка и Ниеншанца?

5-е. Кто основал Петербург?

6-е. Чем положена преграда нападению шведов и что наиболее способствовало распространению нашей заграничной торговли?

§ 23. Сим способом должна быть пройдена вся русская история в 1-м классе. После каждого века учитель составит сокращение из вышеприведенных таблиц. (См. след. стр.)

При сем чертеже карта России в сию эпоху, и учитель предлагает ученикам вопросы по тому же способу, как объяснено выше касательно 1-й таблицы происшествий.

§ 24. При окончании курса в сем классе география России в нынешнем ее состоянии и сколько возможно статистика оной должна быть повторена с большею подробностью.

Например:

Век	Важнейшие происшествия	Лица
18-й	Нравственное и политическое преобразование России. Основание Петербурга. Войны с Турцией и Польшею.	Петр I. Феофан Прокопович. Ломоносов. Екатерина II. Румянцев. Потемкин. Орлов. Суворов. Державин.

Класс 2-й

§ 25. 2-й класс назначается для всеобщей истории и географии, которые должны быть пройдены весьма сокращенно и не иначе, как в соединении с русскою историей и географией.

§ 26. Для преподавания всеобщей истории и географии учитель следует тому же способу, который назначен для первого класса, но с некоторыми изменениями; так, например, таблицы и вопросы его могут иметь следующую форму:

Век	Происшествия		Лица		
	в Европе	в России	в Европе	в России	
16-й	Реформация: Во <i>Франции</i> . Война с Италией. Междоусобные войны. В <i>Италии</i> . Век Медичей. Нападение турок на Европу.	Упадок удельной системы. Открытие Сибири. Пресечение дома Рюрикова. Самозванцы и восшествие на престол дома Романовых в 1613 году.	Фраицнск I. Лев X. Папа. Карл V. Лютер. Коперник.		При сем карта Европы в 16 веке и чтение в Карамзине главы IV-й 7-го тома и I-й 8-го тома.

Примечание. Если время позволит, то 4-й столбец может быть повторен хронологическим показанием всех российских государей, имена коих хотя бы соответствовали в остальных столбцах. Краткие означения и временных происшествий; примером для этого может служить книга: *Table synoptique de l'histoire de France par Vincent de Vaublanc*.

§ 27. В конце курса сего класса, когда будет говоритья о настоящем положении Европы, к таблице надлежит прибавить столбец, содержащий в себе краткое означение промышленности важнейших государств Европы.

Примечание. Для руководства учителя при составлении таких таблиц могут служить таблицы Кайданова, но дополненные географическими и статистическими примечаниями из географии Арсеьева и хозяйственной статистики Андросова. Знающим немецкий язык рекомендуются таблицы Бредовы, и знающим французский небольшая книга: *Nouveaux éléments d'histoire générale par D. Levy.*

К л а с с III-й.

§ 28. Повторение всего пройденного в двух первых: понятие о сфере вообще и о математических линиях, находящихся на глобусе, о градусах и проч. т. п., причем графическое и историческое понятие об остальных четырех частях света; все сие весьма сокращенно. При сем учитель может взять в руководство краткую физическую географию Маклорена, переведенную на русский язык и изданную для употребления воспитывающихся в Морском кадетском корпусе в 1830 году.

Главнейшие практические упражнения в сем классе — заставлять учеников по немым картам объяснять географическое положение государств, особенно европейских и между оными преимущественно России, и исторические достопримечательности оных.

§ 29. Наконец, общим правилом для всех трех классов можно постановить следующее: касательно истории — обращать наибольшее внимание на историю России, а в оной лишь на важнейшие происшествия; при преподавании всеобщей истории — как бы подчинить оную историю русской, т. е. останавливаться лишь на тех происшествиях, кои имеют ближайшее отношение к истории России, о прочих же говорить тогда только, когда сего необходимо будет требовать ясность. Вообще, требовать от учеников не столько знания лиц, сколько происшествий, не столько знания чисел, сколько порядка, в котором одно происшествие следовало за другим. Касательно географии — преимущественно обращать внимание на географию России; при преподавании географии всеобщей в особенности обращать внимание на государства, имеющие наибольшее отношение к России, и на настоящее их положение более, нежели на древнее; вообще, требовать от учеников не только знания названий места, сколько относительного их положения и статистических сведений об оных.

§ 30. Учитель церковной истории может при преподавании руководствоваться сею же методою.

III. Наставление для учителей класса чистописания и рисования

§ 31. Наставление учителю чистописания в приходских училищах может служить руководством и для учителей уездных; что же касается до класса рисования, то об оном надлежит заметить нижеследующее.

§ 32. Обыкновенно употребляемый способ рисования, состоящий в копировании так называемых оригиналов, есть не что иное, как механическое перенесение линий и точек с одной бумаги на другую, где каждая черта, каждая тень назначены и где собственному соображению и рассудку ничего не предоставлено; сей способ нимало не соответствует цели рисования, состоящей в том, чтобы изобразить на бумаге действительные, глазам нашим представляющиеся предметы сколько можно вернее и ближе тому, как они нам представляются. Механическим копированием рисунков столь же мало можно научиться искусству рисования, как списыванием прописей приобрести способность хорошо сочинять.

§ 33. Учение рисования, как то сказано в руководстве для приходских училищ, должно начинаться приучением детей проводить от руки прямые и параллельные линии в разных направлениях, ставить перпендикулярные линии, разделять длину линии по глазомеру на равные части и т. д.

§ 34. Утвердив сими способами глазомер и руку учеников, надобно заставлять их рисовать с натуры простые прямолинейные тела, нарочно для сего приготовленные, которые ставятся перед ними в различных положениях.

§ 35. Видя перед собою простые предметы и стремясь изобразить оные на бумаге, они с некоторым руководством скоро приобретут способность соблюдать в своих чертежах верную практическую оптику, не зная еще ни одного теоретического правила; от легких простых предметов они могут перейти постепенно к труднейшим, составляемым из тех же тел; потом можно заставлять учеников срисовывать с натуры небольшие задания, машины и тому подобное.

§ 36. После сего уже можно дать ученикам и рисованные оригиналы для скопирования; но и тут полезно, чтобы они приучались предлагаемые им оригиналы снимать не механически, но увеличивая или уменьшая их по требуемой пропорции, чем весьма совершенствуется глазомер и чувство пропорции.



РАССКАЗЫ О БОГЕ, ЧЕЛОВЕКЕ И ПРИРОДЕ ³⁰

ЧТЕНИЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОМА И В ШКОЛЕ,
ИЗДАННОЕ ки. В. ОДОЕВСКИМ и А. ЗАБЛОЦКИМ, СПБ, 1849 г.

НЕСКОЛЬКО СЛОВ ОБ УПОТРЕБЛЕНИИ ЭТОЙ КНИЖКИ

Соединить в одной книжке основные понятия о существенных предметах в жизни всякого человека: о боге, природе и самом человеке и его обязанностях, в таком виде, чтобы чтение ее служило с тем вместе и *средством для развития мыслящей способности в детях*, таково было наше намерение при издании «Рассказов о человеке и природе».

Важность предметов, о которых говорится в книжке, мы не считали препятствием назначению всякой детской книжки. «Не только не вредно, напротив, чрезвычайно полезно, говорит Вальтер Скотт, занимать внимание детей предметами выше тех, которые по возрасту они могут понимать *без труда*; трудности, если они не беспрестанны и не сухи, подстрекают любопытство и возбуждают в дитяти силы».

Книжка наша не вся и, тем более, с первого раза может быть понята учеником или ребенком; мы не считали и этого недостатком. Дети сами по себе, одни, учиться не могут: когда и взрослым придают название *самоучки*, то с этим соединяют понятие о чем-то недостаточном, неразвитом, недоконченном; мнение же лучших педагогов и собственный опыт убеждают нас в том, что, как бы мы ясно ни излагали на письме какой-либо предмет или часть науки, все же для полного уразумения детьми необходимо будет изъяснение со стороны родителей или наставника.

Вопрос о пределе, за которым останавливается само понятие дитяти и где должна начинаться помощь наставника, не может быть решен наперед: это дело практики, которая начинается с каждым ребенком. В домашнем воспитании, особенно, если этому делу посвящает себя мать, инстинкт ее родительского

сердца укажет ей то мгновение, когда ее помощь необходима разумению дитяти, и никакое искусство автора не может сделать столь занимательным для детей предмет чтения или учения, как это может сделать мать, полная любви и сознания своей высокой обязанности и не чуждая образования.

Никто, даже сам отец, тем более наставник, не может заметить матери в деле воспитания и первоначального развития юного ума. Но известная степень образованности, любовь к святому делу воспитания и образования и сознание долга — могут возбудить в наставнике ту степень наблюдательности и внимания, которая необходима для подания помощи, смотря по возрасту, способностям и характеру учеников.

В нашей книжке приняты разные способы изложения — рассказ, разговор, повесть, афоризм. В большей части книги — обыкновенный разговорный язык; но есть страницы, написанные языком простонародным; есть такие, где введены с намерением термины и образы речи, свойственные учебникам: все это весьма пригодится ученику при дальнейшем его образовании. Но везде мы стремились к одному: к точности, ясности и простоте выражения; мы старались в особенности избегать напыщенности и ложной восторженности, которые и во взрослом человеке обличают испорченность вкуса, или, что еще хуже, — притворство и лицемерие.

Мы желали, чтобы дети полюбили родной язык в его простоте — необходимой принадлежности всякой истины — и поняли бы, что слово — великий дар творца — не должно никогда служить орудием лжи, быть гробом повапленным.

Разумный наставник иное прочтет сам, иное заставит читать учеников и вопросами, приличными возрасту и понятиям, постарается приучить воспитанников давать себе отчет в прочитанном или объясненном. Но ни в каком случае наставник не должен заставлять учеников учить что-либо буквально наизусть; из этого правила могут быть исключены только стихи, заучивание которых и легче и имеет ту выгоду, что приучает к правильному ударению слов и развивает эстетическое чувство гармонии.

Задача воспитания состоит не в том, чтобы сделать ученика, что называют, ученым, т. е. насыпать в голову его как можно больше знаний всякого рода, но в том, чтобы, сообщив ему не многие, но существенные истины, развить в нем *способность к приобретению знаний*: «не то питает, что съедено, а то, что переварено». Это условие необходимо во всех родах воспитания, при воспитании настоящих детей и при воспитании другого рода детей: простолюдинов. Когда речь идет о том, что крестьянину, собственно для его крестьянского быта, нужны некоторые физические, химические и даже психологические истины, тогда люди, не привыкшие углубляться в предмет, кричат: «зачем учить крестьянина физике, химии, психологии? Довольно, если он будет знать свой быт».

Это справедливо, но справедливо также и то, что быт крестьянский соединен тесно с явлениями природы; в природе собственно нет ни физики, ни химии, ни психологии, но есть все это вместе в каждом явлении. Уметь дать себе отчет в тех явлениях, которые вокруг нас, из которых слита вся наша жизнь, — есть цель всякого образования, на какой бы степени человек ни находился. Не учите простолюдина ни физике, ни химии, ни другим наукам, но дайте ему средство понимать явления, совершающиеся вокруг него, хотя бы для того, чтобы он не тушил пожар от грозы молоком, не думал бы, что скотская чума ходит в виде женщины, не приписывал бы падеж скота в своем доме недоброму месту, не чуждался бы врачебных мер и опрятности, не верил бы знахаркам и, исполняя какую-либо должность в сельском быту, лучше бы понимал, чего от него требует начальство.

Говорят еще: опыт есть лучший учитель для всех людей. Справедливо; но научите же человека пользоваться опытом, научите тому языку, на котором можно объясняться с этим учителем, — иначе опыт пройдет мимо человека, и человек не заметит его.

В заключение остается сказать, что основанием предлагаемой книжки послужило пользующееся издавна в учебном мире заслуженной славой сочинение виртембергского педагога Вурста «Das erste Schulbuch». Но много вновь написано и еще больше переделано и применено к нашим потребностям.

Издатели.

Глава первая

ИСТОРИЯ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЖИЗНИ, ЕЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ И ОБЯЗАННОСТЕЙ

РАССКАЗ 1-й

Как и для чего небольшие семейства соединяются в одно большое?

В стране плодородной, но пустынной жили два трудолюбивые и умные отцы семейства, одного из них звали Яковом, другого Иосифом. Эта земля была очень обширна; они сыздавна выбрали лучшие места, отделили на каждом месте по участку земли, сколько каждый из них мог обработать со своим семейством, и означили границы участков камнями. Чтобы не спорить, они согласились кинуть жребий, кому которым владеть участком, и решили между собой, что участок, который достанется каждому из них, будет составлять неотъемлемую его собственность на вечные времена, и дали они друг другу обещание никогда не брать того, что принадлежит другому, и даже ничего не портить на чужой земле.

Вот каждый хозяин выстроил на доставшемся ему участке дом, обратил одну часть своей земли в пашню, другую в луг, третью в сад. Они строго соблюдали договор свой, ни один из них не касался собственности другого, и каждый довольствовался своей частью.

Однажды Яков работал в поле; вдруг он видит двух незнакомых людей, которые, как будто гуляя, обошли кругом его землю, осмотрели ее с удовольствием, сорвали с дерева два яблока, съели их и удалились. Яков по уходе их тотчас бросился к своему соседу, Иосифу, рассказал ему все, что видел, и прибавил: «я боюсь, чтобы эти незнакомцы не возвратились и не вздумали завладеть нашей собственностью: недаром они осматривали наши поля с таким вниманием; один из них сорвал даже несколько яблоков в моем саду». Иосиф, внимательно выслушав рассказ Якова, сказал: «этого отнюдь не должно допускать! Знаешь ли что? будем стоять друг за друга и общими силами защищаться от этих незнакомцев, если они опять возвратятся и вздумают взять что-либо, что принадлежит тебе или мне». Яков вполне согласился на это предложение, и они дали обещание взаимно помогать друг другу и охранять собственность обоих.

На другой день незнакомец действительно опять пришел и не один, а с несколькими работниками; они хотели было распорядиться в саду Якова, как в своем собственном. Хотя Яков и говорил им: «сад этот принадлежит мне, я первый обработал эту землю и никто не имеет права отнять ее у меня», но незнакомцы не обращали внимания на слова его и приготовились уже рвать плоды с деревьев. Тогда Яков послал сына своего к соседу Иосифу, который тотчас же явился с своими работниками и твердо и решительно сказал незнакомцам: «Удадитесь немедленно с земли моего соседа, или мы силою прогоним вас как нарушителей справедливости; мы с соседом обязались помогать друг другу и общими силами защищать нашу собственность от несправедливых притязаний».

Незнакомец был человек рассудительный. Он тотчас увидел, что поступил необдуманно и несправедливо и что оба соседа были люди твердые, добрые и честные. Он пожелал даже поселиться вблизи них, тем более, что страна эта была очень плодородна. Яков и Иосиф объявили, что они не противятся его желанию поселиться с ними, но с тем только, чтобы он выбрал себе участок земли вне их владения. Незнакомец согласился и просил только, чтобы они приняли его в свое общество. Яков и Иосиф также согласились на это, но с условием, чтобы и он обязался помогать им и общими силами защищать каждого. Незнакомец согласился и на это, ибо он понял, что людям необходима взаимная помощь.

Впоследствии являлись многие, желавшие также поселиться в этой стране, и прежние жители объявляли каждому новому

пришельцу, что он может выбрать себе землю, но только вне их владения. Новые поселенцы понимали справедливость этого требования и просили только, чтобы их приняли в общество.

Мало-помалу число поселенцев увеличилось до того, что колония эта состояла из 30 семейств. Они жили между собою в мире, выстроили себе, как могли, жилища, завели сады, распахали поля, начали сеять хлеб, разводить овощи и садить деревья. Для общего же блага и безопасности они постановили 3 правила, или закона:

1. Никто не должен делать того, что может оскорбить другого или нарушить его право собственности.

2. Никто не должен мешать другому распоряжаться его собственностью.

3. Никто не может вступить в их общество, если не обяжется исполнять эти законы; и все жители обязаны блюсти за исполнением их.

Таким образом, все эти семейства общими силами заботились о безопасности каждого, отчего и произошло название общества или общины.

РАССКАЗ 2-й

Несчастья новой общины

Поселенцы выстроили дома свои из дерева и покрыли соломой; у них не было ни досок, ни листового железа. Конечно, дома эти были некрасивы, но жители довольствовались ими, пока несчастный опыт не указал на недостаток такого рода жилищ.

Лето было жаркое, и деревянные дома чрезвычайно высохли. Случилось, что в одном доме мальчик пошел вечером на чердак со свечою и по неосторожности заронил искру; мало-помалу ее раздуло сквозным ветром, и среди ночи вспыхнул пожар.

Жители дома уже давно спали; их разбудил треск горящей крыши. «Где-то горит», — сказал отец, с ужасом вспрыгнув с постели; в эту же минуту прибежал и работник, крича, что дом горит и что пламя пробивается уже из-под крыши. Все в доме вскочили с постелей, надели на себя платье, какое попало, и выбежали на улицу; дом был объят уже пламенем. Они спешили спасти скот и что было можно из пожитков; тушить пожар нельзя было и думать без посторонней помощи; они обратились к соседям. Ближайший сосед долго не давал никакого ответа, но, наконец, выглянул в окно и сказал, что его домашние слишком устали от дневной работы и не могут идти на помощь. Он опять спокойно лег спать, думая про себя: «дом мой стоит далеко и отделен большим садом от соседа, стало быть, для меня нет никакой опасности».

Но вдруг поднялся сильный ветер и перекинул огонь на соседний дом. Треск горящей крыши собственного дома разбудил, наконец, неуслужливого соседа. Он разбудил своих домашних и с трудом успел спасти свой скот и некоторые вещи; но едва он с семьей своей был вне опасности, как пожар показался в следующем доме, потом еще в одном; ветер становился все сильнее и сильнее, пламя распространилось, наконец, по всему селению от одного конца до другого. Жалобные вопли людей, крик животных, треск горящих строений разбудили всех жителей. Все выбежали на улицу, но сильный жар от пламени заставил их удалиться. Они расположились со спасенными от огня вещами на ближайшем лугу и печально ожидали наступления дня.

РАССКАЗ 3-й

Необходимость взаимной помощи в несчастных случаях

Все жаловались на общее бедствие; но больше всех упрекал своего соседа хозяин дома, у которого начался пожар. «Если бы ты пришел ко мне с своими людьми на помощь, — говорил он ему, — то, может быть, дом мой не сгорел бы до основания, да и твой дом был бы спасен, и вся деревня была бы цела». Большая часть жителей взяли его сторону, и дело дошло бы до драки, если бы Яков и Иосиф, старейшие и рассудительнейшие из всех, не постарались прекратить ссору. «Что сделано, того не воротишь, — говорили они, — несчастье пало на всех нас одинаково; брань и ссоры ничего не помогут; упреки теперь так же бесполезны, как и слезы и жалобы. Подумаем же лучше, как бы нам опять выстроить свои дома, да чтобы впредь опять не сделалось такой беды». Эти умные речи всем понравились, и все начали думать, что им теперь делать. Все согласились в том, что одно семейство без помощи всей деревни никогда не будет в состоянии потушить пожара и в одном доме; все убедились, что если загорится один дом, то оттого будет опасность всей деревне; поэтому на будущее время решили, чтобы в случае пожара в каком-либо доме вся деревня помогала бы тушить его.

Но вскоре потом случилась новая беда. Недалеко от селения был большой лес, в котором в последнее время поселилось несколько бродяг, т. е. людей, которые не хотели зарабатывать хлеб честным трудом. Они вздумали забраться к жителям нашего селения, которые между тем опять построили себе дома, и обирать по очереди то одного, то другого. И, действительно, однажды ночью бродяги ворвались в один дом и ограбили его дочиста. Несчастный хозяин позвал на помощь своего соседа, который тотчас встал с постели, подбежал к окну, но увидав, что в деревне нет пожара, и не слыша нового зова на помощь, подумал, что ему послышалось, и опять лег спать.

На другой уже день в деревне узнали все подробности происшествия прошедшей ночи. Мошенники завязали рот хозяину и грозили зарезать всякого, кто вздумает звать на помощь. Поэтому-то сосед и не слышал вторичного зова. Пока ограбленный хозяин рассказывал о своем несчастье соседу, собрались мало-помалу все жители деревни; они увидели, что бедный собрат их был ограблен дочиста, и каждый подумал, что и с ним может случиться такое же несчастье. «Если мы не будем помогать и защищать друг друга во всякой беде, — сказал Яков, — то бродяги у нас отнимут, наконец, все наше имущество». Все согласились в справедливости его слов и дали обещание помогать друг другу не только в случае пожара, но и во всякой другой нужде. Таким образом, они постановили еще один закон: «что каждый член общины должен оказывать другому помощь при несчастных случаях всякого рода; все за одного, каждый за всех».

РАССКАЗ 4-й

Необходимость начальства

В следующую ночь разбойники опять пришли и хотели влезть в один дом на другом конце деревни; но на крик хозяйна сбежалась мгновенно вся деревня, и разбойники были прогнаны. Они сделали еще несколько покушений, но так же неуспешно. Наконец, им пришла в голову страшная мысль: зажечь деревню с одного конца и начать грабить с другого; так они и сделали. Между тем как все жители деревни по данному обещанию сбежались тушить пожар в одном конце деревни, разбойники ограбили несколько домов на другом конце. Один хозяин, хотя и заметил разбойников и звал соседей на помощь, но на пожаре была такая суеда, что никто не слышал его и даже не скоро могли совладать с огнем. Народу, правда, было много; каждый хотел помогать и тушить, зная по опыту, что и собственный дом его в опасности. Но, несмотря на все их усилия, пожар затушен был не скоро. Один работал вверху, другой внизу; один кричал: «ребята сюда», другой — «нет, сюда, здесь нужнее» и т. д. Всякий готов был работать, но никто не хотел повиноваться; между тем пламя усиливалось, и все с ужасом увидели, что усилия бесполезны, потому что нет порядка. К счастью, пошел сильный дождь, обгоревший дом обрушился, и пламя не распространилось далее.

Ночь прошла в страхе и опасениях. На другое утро жители собрались опять на месте пожара; их печалила мысль, что все их законы не могут оградить их от несчастий, и еще более опечалились они, когда узнали, что в эту же ночь разбойники опять ограбили несколько домов. Тут Яков, который никогда не терял в беде присутствия духа, сказал им: «любезные соседи, несчастье опять постигло нас, но не должно унывать; лучше постараемся

воспользоваться уроком, чтобы поступать умнее на будущее время. Вы видите, что без порядка мы ничего не можем сделать, несмотря на все наши усилия. Вчера на пожаре рук было довольно, да не было порядка. Чтобы избежать подобных несчастий, нам нужно выбрать человека, который бы всем распоряжался и указывал каждому, что он должен делать; без этого мы никогда ничего не сделаем так же, как вчера на пожаре. Сверх того, также нужно позаботиться, чтобы пожары не случались у нас так часто и чтобы каждый из нас исполнял в точности свои обязанности. Мы будем спокойны тогда только, когда изберем из среды нас человека, который не только в несчастных случаях указывал бы каждому из нас, что ему следует делать, но и принял бы заблаговременно меры против несчастий».

Все присутствующие выслушали Якова с величайшим вниманием; все согласилось в том, что он говорит дело и что им необходимо выбрать человека, который заботился бы о порядке и безопасности в селении. Так как Яков уже не раз давал обществу умные советы, то единодушно выбор пал на него. Он сперва было стал отговариваться своими преклонными годами и советовал выбрать другого, но когда все начали неотступно просить его сделаться их старшиной, то он, наконец, согласился и сказал: «Если все вы непременно желаете иметь меня старшиной, то я из любви к общему благу готов принять на себя эту обязанность, но с тем только условием, чтобы вы обещали мне: во-первых, исполнять все мои распоряжения для пользы общей; во-вторых, помогать мне на деле, если некоторые из вас не захотят исполнять моих приказаний, и, в-третьих, помогать мне и советом вашим в делах более важных».

Все обещали исполнять каждое приказание Якова, ибо они видели на опыте, как нужно иметь такого человека, который бы всем распоряжался. Яков вызывал на один час каждого хозяина, заставляя повторить обещание; после этого все хозяева должны были дать взаимное обещание помогать по силам друг другу и жить в мире, как родные.

Яков с своей стороны обещал, что будет указывать каждому, что должно делать, и будет заботиться обо всем, что касается общей пользы. Поэтому назвали его головою. Вместе с тем, выбрали еще 3 человека, которые должны были помогать новому голове своими советами в общественных делах. Их назвали выборными, и они вместе с головой составили сельское правление. Таким образом, все домохозяева этого селения составили как бы одно семейство.

РАССКАЗ 5-й

Необходимость особых учреждений для общей безопасности

Первою заботой головы и выборных было отвратить на будущее время ночные набеги воров и разбойников. Долго рассуждали они, как бы лучше достигнуть этого, и, наконец, положили:

1) чтобы каждую ночь двое из жителей по очереди сторожили селение и смотрели, нет ли где воров и пожара, и 2) чтобы жители завели пожарные инструменты, дабы в случае несчастья от пожара иметь под рукой, чем тушить его.

Это решение было объявлено обществу, и с того времени каждую ночь двое домохозяев по очереди обходили все селение частью для предупреждения пожаров, частью же для отвращения нападений разбойников. Сторожам давались заряженные ружья для того, чтобы в случае опасности они тотчас могли поднять тревогу.—Разбойники, правда, сделали еще несколько покушений, но были прогоняемы жителями; один раз даже удалось им поймать одного из разбойников; они его связали и привели к голове, который передал его в суд; и с этих пор селение сделалось безопасным от разбойников, которые, наконец, увидели, что при таком порядке и бдительности им уж нельзя было продолжать тут свой преступный замысел.

Между тем многие хозяева жаловались, что после тяжелых дневных трудов должны были часто проводить целую ночь настороже, хотя каждый видел необходимость этой меры, ибо разбойники, узнав, что в деревне нет более ночного караула, конечно, возобновили бы опять свои нападения. Такие же затруднения встречало и приобретение пожарных труб; покупка эта была слишком дорога для каждого хозяина особо, притом же для всей деревни довольно было одной или двух труб. Несколько хозяев пришли вместе к голове, объявили ему, в чем затрудняются, и просили подумать, как бы помочь этому делу...

Глава вторая

ПОНЯТИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ ВООБЩЕ

Физические чувства

У доброго отца было много детей. Отцу хотелось одного: детей своих сделать честными и полезными людьми, и потому он старался внушить им такие правила, которые могли бы пригодиться им для разумной и добродетельной жизни.

Но дети не всегда исполняли то, что бы следовало. Провинившись, они обыкновенно говорили в свое оправдание, что того они не знали, этого не слыхали, иного вовсе не видали.

Раз, когда они, провинившись в чем-то, опять старались оправдаться тем же, отец сказал: «У вас, дети, на все есть отговорка, и вам всегда кажется, что вы правы; но ваша отговорка не всегда может служить оправданием; мало сказать: я не видел, я не слыхал, я не знал! На эти слова можно отвечать вопросом: зачем же не видал? зачем не слыхал? зачем не знал? Вот послушайте, что я вам расскажу».

РАССКАЗ 1-й

Зачем не видал?

Из сада среди белого дня украли плоды; а при саде был сторож. Кто виноват? Разумеется, сторож. Сторожа привели в суд. Когда судья начал его допрашивать, сторож в свое оправдание стал уверять, что будто принял вора за хозяина сада. Судья спросил у сторожа: «да разве ты не знаешь хозяина?» — «Знаю, отвечал сторож. — «В таком случае, возразил судья, выходит, что ты не потрудился хорошенько разглядеть, кто рвал плоды—вор или хозяин? Есть у тебя глаза или нет? Если есть, зачем ты не пользовался своими глазами? Зачем ты не видел? Если бы ты смотрел со вниманием, то наверно бы отличил вора от хозяина. Стало быть, ты виноват». И судья приговорил сторожа к наказанию.

Ну, дети, спросил отец, как по-вашему: справедливо ли поступил судья?—Конечно, справедливо, отвечали дети: когда бы сторож посмотрел пристальнее, то непременно разглядел бы, что в саду был не хозяин, а вор.

РАССКАЗ 2-й

Зачем не слышал?

Во многих немецких городах и у нас в Финляндии есть особые сторожа, которые ходят ночью по улицам, и каждый раз, когда пробьют городские часы, эти сторожа кричат или поют на улицах, сколько пробило. Это делается для того, чтобы каждый житель знал наверно, который час, а равно и для доказательства, что сторож не спит, а караулит. Одного такого сторожа обвиняли, что он не верно выкрикивает часы. Сторож начал оправдываться тем, что он не слышал боя часов. «Если так, возразил судья, то верно ты плохо слышишь, тебя следует отставить от должности». Сторож, страшась лишиться места, стал уверять, что у него слух отличный. «Если так, то нет тебе оправдания, заметил судья, ты виноват: зачем ты не слышал? Тебя должно наказать за небрежность».

— А тут, спросил отец, справедливо ли присудил судья? — Совершенно справедливо, отвечали дети; сторож виноват: ему бы должно было вслушиваться хорошенько в бой часов.

РАССКАЗ 3-й

Зачем ты не ощупал?

В одном городе в зимнюю ночь прохожий, возвращаясь домой из гостей, натолкнулся на пьяного, который лежал поперек дороги. Прохожий, однако, не остановился и даже не известил никого о том, что поперек дороги лежит хмельной человек. Несколькими минутами спустя того же самого пьяного заметил другой

прохожий; но это был добросовестный человек и поступил иначе. Он оттащил полузамерзшего с дороги, созвал соседей, кого мог, и подал ему необходимую помощь. Первого прохожего обвинили, зачем он оставил без всякого пособия несчастного, который без чувств лежал на улице. Обвиняемый стал однакоже оправдываться и в извинение свое говорил, будто он ошибся в темноте, что, натолкнувшись на пьяного, счел его за обрубок дерева. Но судья возразил ему с негодованием: «не выдумывай, ты не мог не заметить, на что ты натолкнулся: на дерево или на тело человеческое; у тебя ведь есть осязание. Если ты не мог с первой минуты хорошенько разузнать, что тут такое было, зачем ты не ощупал?» И безжалостный прохожий был присужден к наказанию, несмотря на отговорку.

РАССКАЗ 4-й

Обоияние даю нам недаром

Зимою в большой мороз прохожий зашел в избу обогреться. В избе были одни малолетние дети, старших не было дома. Прохожий заметил, что в избе было очень жарко, даже в глазах у него позеленело; но он не сказал ни слова, подумав: «что мне нужды, выйду на улицу—угар пройдет, зачем мне мешаться в чужое дело?» Он ушел, дети остались в избе и угорели; их нашли уже мертвыми. По следствию оказалось, что такой-то прохожий останавливался тогда-то в избе. Призвали его к допросу, спрашивают: «Неужли ты не заметил, что в избе было угарно? Отчего ты не отворил вьюшки? зачем не отворил двери? зачем не позвал соседей? Тогда бы дети не умерли от угара». Прохожий в оправдание свое говорил, что он угара не распознал, а подумал, что просто дымом пахнет. Но судья ответил, что если бы прохожий потрудился поразмыслить, то заметил бы, что угар не то, что дым, потому что и по запаху очень легко отличить одно от другого. «Стало быть, прибавил судья, малолетние неразумные дети угорели от твоей беспечности, и ты виноват перед богом и твоей совестью».

«Как вы думаете, дети, спросил отец, виноват ли был прохожий?» Дети отвечали: «Виноват!»—Почему же? «Потому что он мог по запаху распознать, что дым, что угар; а если он заметил, что угар, то не должен был оставлять детей в угарной избе без помощи».

РАССКАЗ 5-й

Зачем дан тебе вкус?

Работница, служа по найму у крестьянина, несколько раз выпивала потихоньку молоко, которое было у хозяина на погребе. Хозяева начали подмечать и, дознавшись, наконец, кто был виноват, пожаловались на работницу сельскому старшине. Улики бы-

ли налицо, и работнице нельзя было отпереться; но она в оправдание свое говорила, что будто ночью она не распознала молоко и сочла его за воду оттого, что с некоторого времени совсем потеряла вкус. Выслушав эти слова, сельский старшина велел подать работнице две глиняные кружки: в одной был уксус, а в другой молоко; он подал работнице кружку с уксусом, приглашая ее попробовать; работница исполнила приказ, но начала морщиться и кашлять. «Да это уксус», — сказала она с неудовольствием. Тогда старшина подал ей другую кружку и спросил: «А это что?»—Это молоко, отвечала работница, хлебнув из кружки. «Ну вот, видишь ли, сказал старшина, стало быть, у тебя есть вкус и потому твое давнишнее показание — чистая ложь. Если можешь отличить уксус от молока, то можешь отличить и молоко от воды». Затем не только присудил работницу к заслуженному наказанию, но заставил ее заплатить за все чужое молоко, которое она выпила.

Теперь скажите, спросил отец в заключение рассказа, справедлив ли был этот приговор? Дети отвечали утвердительно. «Вот, дети, продолжал отец, вы находите, что судьи сделали хорошо, что не приняли оправданий; а между тем, вы сами поступаете точно так же, как те люди, которых приговорили к наказанию. Вы часто бываете виноваты; вас изобличают в ваших проступках, а вы все-таки оправдываетесь тем, что того вы не видали, этого не слышали, другого не ощупали, иного не почувствовали. Для примера возьмем хоть тебя, Ваня. Недавно ты разбил глиняную кружку, натолкнувшись на камень, что лежал на улице. Мать стала тебе выговаривать за это, а ты начал оправдываться тем, что будто не видал камня. Ну можно ли принять такое оправдание? Скажи теперь сам».—Ваня покраснел и не отвечал ни слова. «Когда бы ты смотрел получше, продолжал отец, то заметил бы камень, обошел бы его, и кружка была бы цела. Значит, ты был виноват тем, что не пользовался своими глазами, которые бог нам дал для того, чтобы видеть».

Такие рассказы отца были не без пользы; мало-помалу дети убедились, что не пользоваться теми чувствами, которые даны нам от природы, значит быть виноватым, и стали избегать проступков этого рода. В награду за это отец обещал им рассказать подробнее о пяти чувствах, данных человеку.

РАССКАЗ 6-й

Органы физических чувств

Подите на рынок, дети, говорил отец, и посмотрите вокруг себя со вниманием, что вы увидите? Вот человек покупает сукно; он смотрит на свет, каким цветом отливают сукно; он смотрит его и против света, чтобы узнать, редко сукно или часто. — Вот другой покупает колокол, он звенит им и слушает, хорош

ли звон, нет ли в колоколе трещины? Третий торгует мяту, он подносит ее к носу, нюхает, чтоб узнать, не выдохлась ли мята? Четвертый покупает муку и кладет ее на язык, чтобы узнать, нет ли в муке затхлого вкуса? Пятый покупает мех и щупает его рукой, чтобы узнать, довольно ли он пушист? — Каждый из этих людей употребляет в дело одно из пяти чувств, данных нам природой; а эти чувства суть: 1) зрение, 2) слух, 3) обоняние, 4) вкус, 5) осязание. Иногда для большей верности человек употребляет вместе и несколько чувств: покупатель сукна смотрит на него и щупает его рукою; покупатель муки — и нюхает муку и пробует ее на язык; покупатель колокола — и смотрит на него и слушает; каждый одно из своих чувств проверяет другими. Для каждого из чувств мы имеем особую часть тела; осязание же мы имеем во всем теле, но особенно в пальцах.

1) *Глаз* есть орган зрения. Глаза помещены в верхней оконечности тела человеческого для того, чтобы мы лучше могли видеть все, что вокруг нас. Ямки, в которых лежат глаза, называются глазными впадинами. Они окружены крепкими костями, эти кости охраняют глаза от повреждений, потому что глаза очень чувствительны и нежны: от малейшей порошокинки глаз затмевается, в нем чувствуется боль, и он не может хорошо видеть. Брови не допускают до глаз капли пота, которые иногда катятся у нас по лбу и, если бы не было бровей, могли бы попадать в глаз. Веки и ресницы защищают глаза от пыли, дыма и т. п. и тотчас опускаются сами собою, как скоро попадает что-нибудь в глаз. Сверх того, и в то время, когда глаза бывают открыты, ресницы охраняют их от насекомых и уменьшают излишнюю яркость света. В углу глаза находится слезная железа, которая увлажняет глаз и вымывает из него порошокинки, случайно в него попавшие. Глазное яблоко наполнено прозрачною, но несколько густою жидкостью и покрыто снаружи твердой оболочкой, которая называется *роговой перепонкой*. Под этой роговой перепонкой находится другая перепонка, закрывающая глаз наподобие занавески. Посреди этой последней перепонки есть маленькое отверстие, через которое проходят в глаз лучи света. Отверстие это называется *зрачком*; этот зрачок при темноте увеличивается, при свете уменьшается. Лучи света, проходящие через зрачок, сначала падают на маленький шарик (хрусталик), прозрачный, твердый и скользкий, а потом на белую перепонку, находящуюся в самой задней части глаза. На этой перепонке рисуются или, лучше сказать, отражаются, как в зеркале, видимые предметы; изображения их с этой перепонки дивным образом передаются мозгу посредством тоненьких ниточек, называемых *нервами*.

2) *Ухо* есть орган чувства слуха. Если бросить в воду, которая не колыхается вовсе, камень, на такой воде появится струя в виде круга, и этот круг будет все более увеличиваться. То же самое бывает с воздухом. Если он от чего-либо сильно поколеб-

лется где-нибудь, то в нем образуются такие же струи, и это колебание производит звук.

Звук принимается нами внутрь наружной частью уха, которая называется *окружностью уха*. Отсюда звук передается в ушную впадину, называемую также *слуховым проходом*. Ушная впадина доходит до середины уха. Она закрыта на оконечности белой перепонкой, которая называется *барабанной перепонкой*. Позади нее находится впадина с тремя подвижными косточками, из которых одну называли *молоточком*, другую — *наковальней*, а третью — *стремечком* по той причине, что они несколько походят на эти предметы. Эти три косточки проводят звук в ту часть уха, которая называется *лабиринтом* и состоит из множества извилистых трубочек. Отсюда звук достигает до мозга посредством нервов. В ушной впадине находится вязкая густая жидкость, которую в просторечии называют серой, хотя она совсем не сера; эта вязкая жидкость, как должно полагать, препятствует маленьким насекомым вползать в ухо.

3) *Нос* есть орган чувства обоняния. Он помещен у нас над ртом, и потому мы отличаем приятный запах вкусной пищи от запаха пищи отвратительной; когда у нас насморк, тогда мы с трудом можем различить не только запах, но и вкус пищи. Нос состоит из костей и из хрящей и разделен на две половинки, или ноздри. В нем находится много маленьких нервов, которые соединяются между собой и доходят до мозга. Поэтому, как скоро к оконечностям носовых нервов прикасается какое-нибудь пахучее испарение, то они немедленно передают это ощущение мозгу.

4) *Язык* есть орган чувства вкуса. Он состоит из множества соединенных между собой маленьких шишечек, которые суть или оконечности нервов, или *железки*. Последние отделяют влагу и притом к ним непрерывно проводятся соки *слюнными железами*. Если бы этого не было, то сухие кушанья казались бы нам вовсе безвкусными. Через посредство нервов мы получаем понятие о вкусе предметов, которые пробуем языком.

5) *Чувство осязания* распространено по всему телу человека, но в оконечностях пальцев оно наиболее сильно. Поэтому-то мы почти всегда и ощупываем предметы пальцами. Причина же, почему каждая часть нашего тела может чувствовать, когда к ней чем-либо прикоснутся, и почему мы наилучше можем ощупывать или осязать пальцами, заключается в том, что под всей нашей кожей есть нервы, идущие к мозгу, а в оконечностях пальцев — еще более нервов, чем в других местах, и верхняя кожа на этих оконечностях очень тонка.

РАССКАЗ 7-й

Болезни физических чувств...

РАССКАЗ 8-й

Как сберегать и укреплять органы физических чувств...

Глава третья

РАССКАЗЫ О ХОРОШИХ ПОСТУПКАХ

1-й РАССКАЗ

В одном доме ночью сделался нечаянно пожар, пламя в короткое время охватило весь дом, и не было возможности погасить огонь. Живущие в доме испугались, думали только о спасении своих лучших вещей и в смятении и второпях оставили в комнате двух маленьких детей. Огонь усилился до того, что нельзя было более войти в дом без большой опасности, и тут только вспомнили об оставленных детях, которые в это время спали. Ужасный треск пламени и крики пожарных разбудили детей. Ломая руки, они просили о помощи раздирающим сердце голосом. Хотя все жалели о бедных детях, но ни один человек не решился войти в дом, чтобы спасти их; каждый страшился опасности сгореть. Горевший дом ежеминутно угрожал падением. Между тем как толпа сожалеющих и полных страха людей стояла, не зная, что делать, явился бедный поденщик; узнав об опасности, в которой находились дети, он принес лестницу, приставил ее к дому и, несмотря на великую опасность, влез в выбитое окошко, схватил одно дитя и снес его вниз, потом поспешно взошел по лестнице и в другой раз спас счастливо и другое дитя. Только что он спустился с последней ступени, как провалились балки и, к несчастью, ушибли бедного поденщика; но он мало заботился о своей ране и все-таки помогал тушить пожар, который уже начинал распространяться на другие дома; наконец, мало-помалу удалось спасти другие строения. На другой день благородный поступок бедного поденщика сделался предметом общего разговора, и при первом сходе общества единогласно положили донести начальству о поступке поденщика; начальство представило государю, и государь повелел наградить поденщика.

2-й РАССКАЗ

Однажды два мальчика купались в реке. Один из них был так неосторожен, что очень далеко отдалился от берега; он очутился на середине реки и начал тонуть. Лишь только заметил это другой мальчик, тотчас начал кричать о помощи. На крик сбежались многие люди, косившие траву вблизи реки. Они видели, как несчастный мальчик старался удержаться на воде, однако, никто из собравшейся толпы не отважился броситься в воду. Наконец, мальчик скрылся, и не было уже никаких следов его. Люди еще более жалели о нем, пока не прибежал крестьянин, работавший на отдаленном лугу. Как только он узнал причину ужасного крика, ту же минуту бросился в реку искать в воде утонувшего мальчика и, к счастью, нашел; с опасностью жизни и необыкновенным трудом усталый крестьянин вынес мальчика на берег. Между тем еще более собралось людей из

ближайшей деревни, употребили все возможные средства, чтобы привести мальчика в чувство, что, наконец, и удалось. Он начал дышать и был перенесен в дом, где мало-помалу пришел в чувство и совершенно оправился. Благородный поступок крестьянина сделался известным во всей деревне, и он также был награжден.

3-й РАССКАЗ

Однажды была чрезвычайно холодная зима. Снегу навалило более 2-х аршин; по льду ездили с тяжелыми обозами. Но пред наступлением весны сделалась оттепель, снег начал быстро таять; пошел дождь; сделалось сильное и внезапное наводнение; мосты были снесены. Несколько стоявших при реке домов были в большой опасности; люди, жившие на берегу реки, оставляли свои дома, убегали от беды. Но одно семейство не могло спастись; прилив воды внезапно распространился по всей окрестности, а их жилище было выстроено у моста. Ледяные глыбы одна за другой неслись на окруженную водой избу и грозили ее разрушить. Бедное семейство в этом ужасном положении жалостно просило о помощи через окошко. На берегу стояло множество народу; все сожалели, все кричали, многие плакали, но никто не решался идти на помощь погибавшему семейству. Наконец, из толпы народа выходит на берег незнакомый человек, садится в ближайшую рыбацкую лодку и счастливо доезжает до избы; но так как лодка была очень мала, то он мог посадить в нее только двух человек. Он возвращался к избе три раза и таким образом спас все семейство. Но едва он высадил на берег последних двух человек, как огромная льдина ударилась об избу, и она с ужасным треском обрушилась. Между тем как глаза всех жителей были обращены на разрушающуюся избу, незнакомый спаситель скрылся в толпе. Спасенное семейство до того было поражено испугом, что не могло спросить даже об имени своего спасителя, и когда прочие люди осмотрелись, то уже не заметили его нигде.

Все удивлялись человеколюбивому поступку незнакомца, который спас это семейство от такой опасности... Просили сельского старосту сделать о нем самые подробные разыскания. Староста отвечал: «видно, что этот благородный человек хочет остаться неизвестным, и потому будьте спокойны; вы знаете, что доброе дело не остается без награды, как равно и дурное не остается без наказания».

РАССКАЗЫ О СОВЕСТИ

РАССКАЗ ПЕРВЫЙ

В одном семействе были три мальчика; благочестивые родители заботились об их воспитании. Однажды мать, пришедши домой, с грустью передала мужу рассказ соседки, что один из их сыновей прибил какое-то бедное дитя. «Вероятно, прибавила

она, это сделал наш негодный Тимофей; и верно, он не признается в вине своей». — «Я не хотел бы, отвечал умный отец, дать ему повод лгать, но желал бы узнать правду».

Дети возвратились домой; пришло время ужинать. Тимофей за ужином был молчалив и тих; он ел мало, говорил еще меньше и лишь украдкой поглядывал на печальных родителей. После ужина, помолившись богу и простясь с родителями, дети пошли спать; они спали каждый на отдельной постели, но в одной комнате.

Не прошло полчаса с тех пор, как дети легли, в их комнату вошел отец. Он нарочно быстро и с шумом отворил дверь. Тимофей вдруг вскочил с постели и от страха закричал: «Что это?» — «Ничего, отвечал отец, я только хотел видеть, спите ли вы». Другие два брата уже крепко спали, и только крик Тимофея разбудил их. Отец тотчас же ушел.

На другой день отец в присутствии матери и детей, позвавши к себе Тимофея, сказал ему: «Ты прибил вчера бедного мальчика». Тимофей, думая, что уже всем известен его поступок, начал оправдываться: «Ведь и мальчик меня тоже». Отец не позволил ему более говорить. — «Сын мой, сказал он, зачем ты так много делаешь нам досады и печали? Вчера нам сказали, что один из вас прибил бедного мальчика, но мы не знали еще, кто из вас это сделал; вчера за ужином ты был молчалив и невесел; когда я вошел в комнату, где вы спите, ты со страху вскочил с постели, и я догадался, что ты виноват. Видишь ли, как жалок человек, когда он сделает что-либо дурное? За свой поступок ты уже наказан страхом и беспокойством; теперь, чтобы загладить свою вину, ты должен стараться сделать этому мальчику какое-нибудь добро». Тимофей сознался в своем проступке и обещал исправиться.



Рассказавши это, учитель спросил: скажите мне, любезные дети, отчего отец узнал, что Тимофей, а не другой сын прибил бедного мальчика?

А н д р е й. От того, что Тимофей обнаружил страх и беспокойство.

О с и п. И также от того, что за ужином он ел мало и ночью был очень пуглив.

Г р и г о р и й. И что он боялся смотреть на родителей.

У ч и т е л ь. Но отчего же он был так боязлив, беспокоен и пуглив?

О с и п. Потому что он сделал дурное дело.

У ч и т е л ь. Случается ли это с каждым человеком, т. е. каждый ли человек становится беспокойным и пугливым, когда он сделает дурное?

А н д р е й. Да ведь и отец Тимофея сказал, что человек становится жалким, когда он сделает что-либо дурное.

Учитель. Но откуда берется это беспокойство и страх, когда мы сделаем дурное?

О с и п. Я думаю, что беспокойство и страх рождаются внутри нас.

Учитель. Справедливо! Может быть, вы это на себе испытали, не правда ли? Стало быть, вы можете понять, что человек, когда он делает дурное, чувствует страх и беспокойство. Он не может ни радоваться, ни веселиться; он не может смотреть смело в лицо людям. — Слушайте же теперь еще один рассказ.

РАССКАЗ ВТОРОЙ

Федор проходил мимо сада, калитка которого была отворена; он заглянул в сад и увидел яблоню, на ветвях которой висело множество яблоков. Федор подумал: «вот где я могу досыта наесться; в саду нет никого, меня никто не увидит; сорву поскорее несколько яблоков и уйду. Правда, яблоки не мои, сад чужой, да что за беда: яблоков так много на дереве, что хозяин и не заметит, если унести какой-либо десяток!»

Так рассуждая, он подошел к огромному дереву и хотел уже наклонить ветвь, но едва он протянул руку, ему послышалось, что кто-то внутри его говорит: «не смей этого делать; это несправедливо!» Он опустил руку, стал прислушиваться и оглядываться, не смотрит ли кто-либо на него. Но в саду никого не было, а между тем внутренний голос опять говорил ему: «не делай этого, это несправедливо». Федор послушал, отошел от дерева, вышел из сада и был очень рад, что внутренний голос предостерег его от дурного дела.

Учитель. Теперь скажи мне, Андрей, сделал ли Федор что-либо дурное?

А н д р е й. Нет, но он хотел сделать дурное дело.

Учитель. Почему же он не сделал его?

А н д р е й. Потому что в нем что-то сказало, чтобы он не смел этого делать; ибо это будет несправедливо.

Учитель. Так. Случается ли это и с вами, любезные дети? Не примечаете ли вы и в себе внутреннего голоса, когда вы захотите сделать что-либо дурное?

В с е. Да, и наше внутреннее чувство предостерегает нас от дурного.

Учитель. И это бывает со всеми людьми; все имеют в себе внутренний голос, который старается удержать их от дурных поступков. — Стало быть, из того, что я вам рассказывал, вы можете видеть: 1-е, что в нас находится что-то такое, что производит в нас страх и беспокойство, когда мы делаем или сделали дурное, и 2-е, что внутренний голос предостерегает и удерживает нас от дурного, говоря: «не делай этого». Теперь слушайте же далее.

РАССКАЗ ТРЕТИЙ

У одного отца было трое детей; он учил их всему доброму и дети прилежно замечали, что им говорил отец. В один прекрасный летний вечер сидел он с детьми в саду и, взявши за руки двух, ближе к нему сидящих, сказал: «Я уже несколько раз говорил вам, дети, что лишь тот со вкусом поужинает и потом сладко заснет, который вечером может вспомнить все добрые дела, которые он сделал в течение дня. Сделали ли вы сегодня что-нибудь доброе?»—Да, сказала Варвара, самая меньшая дочь, я отдала сегодня мой кусок хлеба бедному дитяти, которое было очень голодно. — «А я, сказал ее брат, Егор, увидевши сегодня отворенную калитку в саду нашего соседа, запер ее, потому что около часто ходит скот, который легко мог бы войти в сад и наделать много вреда». — А ты, Василий, спросил отец старшего сына. — Василий, потупив глаза, молчал. — Ужели ты сегодня ничего доброго не сделал? «Отец, ты ведь нам часто говорил, отвечал Василий: — сделал добро и молчи; достаточно, если бог о том знает». — Любезное дитя, отвечал отец: без сомнения, должно молчать об этом, но мне, как отцу, ты можешь сказать и брату и сестре тоже, ибо они от того еще более будут стараться делать добро.

«Я сегодня, начал Василий, встретил на дороге какого-то шалуна, который ударил меня безвинно, и так как никого не было, то он хотел уйти, но упал и начал жалостно кричать. Услыша крик, я немедленно подбежал к нему, помог ему встать и проводил его до дому, ибо он жаловался на боль ноги». — Дитя, сказал отец радостно, — благородно, прекрасно делать добро врагам. Отец похвалил также и других детей, и когда он увидел, что они все веселы и довольны, то сказал: «Видите ли, дети, что можно быть всегда веселым и довольным, если делаешь добро. А потому старайтесь каждый день сделать что-нибудь доброе; вы будете очень довольны вечером и оттого, между прочим, вкуснее поужинаете и спокойнее заснете».

Учитель. Можешь ли ты мне сказать, Осип, о чем эти дети рассказывали отцу?

Осип. Они рассказывали о том, что они сделали хорошего в течение дня.

Учитель. А что отец заметил в детях?

Осип. Что они все были очень веселы и довольны.

Учитель. Но что же их сделало веселыми и довольными?

Осип. Мысль, что они сделали добро.

Учитель. Откуда же пришла им веселость — изнутри или извне?

Осип. Изнутри.

Учитель. Справедливо. Стало быть, если мы сделаем что-либо доброе, то это производит в нас радость и удовольствие; это случается со всеми людьми. Ежели в продолжение дня будете вести себя хорошо, будете прилежно учиться, и если ваши

родители скажут вам, что они вами довольны, то это делает вас самих веселыми и довольными, не правда ли? — Стало быть, из этого вы можете заключить, что внутри нас есть что-то такое, что делает нас веселыми и довольными, когда мы сделаем добро. — Послушайте ж еще один рассказ.

РАССКАЗ ЧЕТВЕРТЫЙ

Однажды, поздно вечером возвращался с поля работник Иван. Вдруг слышит он жалобные вопли. Он остановился; смотрит во все стороны и, наконец, замечает на другом берегу реки мальчика под деревом, с которого, вероятно, он упал и не имел сил встать.

«Я охотно помог бы мальчику, сказал сам себе Иван, если бы он был на этом берегу реки; но я не могу перейти на ту сторону, потому что река глубока, а идти на мост далеко; я должен буду потерять полчаса времени, а я и без того очень устал на работе. Если б этот мальчик был осторожнее, то он бы не упал с дерева. Посмотрим теперь, как он пойдет домой; может быть, боль не так сильна, и он сам встанет».

Так рассуждая, Иван хотел было продолжать свой путь; но вдруг ему показалось, что в нем кто-то громко и ясно сказал: «иди и помоги мальчику». Иван не обратил сначала внимания на это и уже сделал несколько шагов вперед,—как внутренний голос заговорил в нем еще громче: «помоги мальчику, сделаешь доброе дело». Тогда, несмотря на свою усталость, Иван немедленно воротился назад, перешел на другую сторону реки, чтобы помочь мальчику, который все еще лежал под деревом, плакал и не мог подняться; Иван взял его на руки и донес до дому.

Учитель. Как вы, любезные дети, назовете поступок Ивана?

Все. Прекрасным.

Учитель. Да, действительно; тем более, что Иван очень устал и при этом он должен был сделать большой круг, чтобы помочь несчастному мальчику. Но что его побудило к этому доброму делу?

Все. Какой-то внутренний голос.

Учитель. Справедливо. Внутренний голос побуждает нас делать добро. Не приказывали ли вам когда-нибудь ваши родители делать то, что вам не хотелось бы исполнить?

Все. Да, и очень часто.

Учитель. Кто же вас заставляет исполнять приказания родителей и делать что-нибудь против вашего желания?

Все. Внутренний голос, который говорит нам — «делай добро!»

Учитель. Итак, у всех людей есть внутренний голос, побуждающий их к добру. Но откуда выходит этот голос?

Все. Из нас самих, из самой души.

Учитель. Справедливо. Мы замечаем этот голос в нас, и что он скажет, то должно быть сделано. Он предостерегает и удерживает нас, когда мы хотим сделать дурное; делает нас спокойными и довольными, когда мы делаем или сделаем добро; побуждает и уговаривает делать добро, где только можно. Это что-то в нас, этот божий голос, есть наша совесть.

Глава четвертая

МЕСТО ЖИТЕЛЬСТВА И ЕГО ОКРЕСТНОСТЬ

1. Село как место жительства общества

Как дом служит местом жительства какого-нибудь семейства, так и деревня, село, местечко, город, — есть место жительства большого семейства или общества. В доме есть комнаты, коридоры, кладовые, погреб, двор; в селе и в городе находятся: отдельные жилые дома, магазины, переулки, площади.

Ежели бы дитя не могло сразу найти всех комнат в своем доме, если б оно не могло показать лестницы, которая ведет или в кухню, или в погреб, или на чердак и т. д., то как бы вы назвали это дитя? Вы назвали бы его или глупым или невнимательным ребенком. Ведь каждая птица знает свое гнездо; а это дитя даже в собственном своем доме не знает всех ходов и мест. Ежели дитя ходит год в школу и носит прекрасное название ученика, то оно должно знать все дороги, улицы, дома и площади в своем селе или в своем городе; и очень стыдно ученику, если он этого не знает.

Какой-то незнакомый человек, пришедши однажды в селение и встретя семилетнего мальчика, идущего с книгами подмышкой из школы, спросил его: «Где здесь дом священника?» — Я не знаю, отвечал мальчик. «Как? — сказал незнакомец: ты из этого села и не знаешь даже, где дом священника? Должно быть, ты очень глуп». Мальчик покраснел от стыда и пошел, молча, домой. — Другой мальчик, по имени Андрей, стоявший на противоположной стороне улицы, услышав это, поспешил к незнакомому господину и вызвался показать ему дорогу к дому священника. Когда он это сделал, то незнакомец хотел ему сделать подарок, но Андрей не взял подарка и сказал: «Благодарю вас, я очень рад, что мог вам оказать маленькую услугу». Когда Андрей не принял подарка, то незнакомец спросил у него имя его родителей и, вынув из кармана книжку, записал в ней что-то. Скоро затем родители Андрея, которые были очень бедные люди, получили от этого человека значительный подарок и письмо, в котором он хвалил бескорыстие и услужливость Андрея, обещая помнить его.

2. Четыре страны света

Один учитель сказал ученикам, чтобы они составили описание своего города и его окрестностей и чтобы при этом обозначили точно, где стоит церковь, школа, ратуша и пр. Лучшие ученики вскоре это исполнили; но учитель, посмотрев, сказал, что их описание не совсем верно.

Ученики. Почему же? Ведь мы обозначили все замечательные здания и показали места, где они стоят.

Учитель. Конечно, но вы написали, что дом священника стоит направо от церкви, а школа налево, что кладбище лежит в конце города и т. д., между тем как все это наоборот: дом священника стоит налево от церкви, а школа направо и т. д.

Ученики. Да, если притти в город с другой стороны, тогда, конечно, совершенно иначе будет.

Учитель. Итак, вы видите, что ваше описание не совсем правильно! Правильное описание должно быть всегда верно, с какой бы стороны мы ни пришли в город.

Ученики. Но как же это сделать?

Учитель. Вы это сейчас узнаете. Случалось ли вам видеть восход и заход солнца?

Ученики. Мы это видим каждый день, если только небо не покрыто тучами.

Учитель. Где же солнце восходит и где заходит?

Ученики. (Показывают места восхода и захода солнца.)

Учитель. Всегда ли в одном месте солнце восходит и заходит или, может быть, иногда и в других местах?

Ученики. Солнце всегда в одной стороне восходит и в одной стороне заходит.

Учитель. Где вы видите солнце в полдень?

Ученики. (Показывают место.)

Учитель. Как вы называете стороны, в которых солнце восходит и заходит?

Ученики. Востоком и западом.

Учитель. Хорошо. Как же вы назовете сторону, в которой солнце бывает в полдень?

Ученики. Полуденной стороной.

Учитель. Места на небе, в которых солнце бывает видимо, называются странами света; та сторона, на которой солнце не бывает днем, называется полуночной, потому что противоположна полуденной. Поэтому, сколько всех стран света?

Ученики. Четыре: восток и противоположный ему запад; полдень, или иначе юг, и противоположная — полночь, или иначе север.

Учитель. Я думаю, вы теперь поймете, если я скажу: дом священника стоит на восток, а школа на запад от церкви?

Ученики. Да, это ясно, что дом священника от церкви

стоит в той стороне, где солнце восходит, а школа в той стороне, где оно заходит.

Учитель. Справедливо. Но всегда ли будет верно такое определение положения этих зданий, с какой бы мы стороны ни вошли в город?

Ученики. Да, потому что солнце всегда с одной стороны восходит и в одной стороне заходит и потому это определение всегда будет ясно, с какой бы мы стороны ни пришли.

Учитель. Хорошо. Теперь, когда вы знаете 4 стороны света, то можете также отвечать на следующие вопросы:

3. Положение зданий

1. Какое здание стоит на середине нашего города или селения?
2. Где находится церковь, в середине или ближе к югу?
3. С которой стороны церкви главный вход в нее?
4. Где стоит колокольня — на юг, север и т. д. от церкви?
5. Где стоит дом священника относительно церкви?
6. Где находится наша школа относительно церкви?
7. Что окружает школу с северной стороны?
8. С которой стороны вход в школу?
9. Что окружает ратушу со всех 4-х сторон?
10. Какие здания окружают церковь или базарную площадь?
11. На которой стороне города находится кладбище?

Здания, принадлежащие в собственность части жителей города, называются частными зданиями. Здания, открытые равно для всех жителей города или принадлежащие обществу или правительству, называются общественными или публичными зданиями.

12. Какие здания в нашем городе публичные (казенные или общественные)?

4. Улицы, дороги, колодцы

Кто осмотрелся в своем городе, тот должен уметь отвечать на следующие вопросы:

1. Идет ли через наш город главная дорога? По какому направлению пролегает она через наш город в отношении стран света?
2. Какой ближайший город лежит на главной дороге на востоке (на западе, на юге, на севере)?
3. Сколько домов и какие именно стоят с обеих сторон на главной дороге или на главной улице?
4. Как называются отдельные улицы, переулки и дороги, идущие от главной дороги или улицы на восток, запад, юг, север?
5. В каких частях города находятся колодцы (в южной или западной) и сколько их? В каком колодце лучшая вода?
6. Находятся ли в нашем городе или возле него какой-нибудь источник или река? дорожки или мосты? в каком направлении в отношении стран света?

Заблудившийся путешественник

В один осенний вечер, когда уже начинало темнеть, какой-то путешественник встретил на распутье, т. е. в таком месте, где многие дороги пересекаются, пастуха, гнавшего свое стадо.

«Любезный мальчик, сказал путешественник молодому пастуху, какая из этих дорог ведет в уездный город?»—Вот эта, отвечал мальчик, показывая на среднюю из трех дорог, и погнал свое стадо через ближний мост. Путешественник, поблагодарив мальчика, пошел по указанной им дороге. Так как с минуты на минуту становилось темнее, то путешественник удвоил свои шаги и через полчаса достиг леса; но чем дальше он углублялся в лес, тем уже и хуже становилась дорога; наконец, дорога совсем исчезла. Ночь была чрезвычайно темная, и путешественник находился в большом затруднении: на каждом шагу он наткался то на ши и корни деревьев, то на камни, то на терновые кусты; наконец, попал в такое болотистое место, что не мог ни идти вперед, ни выйти назад... Между тем слышались издали человеческие голоса; он начал громко звать на помощь; на зов его отвечали и вскоре потом пришли к нему два угольщика, которые недалеко жгли угля, вытащили его из болота и притащили к своему куреню. Путешественник рассказал угольщикам случившееся с ним и просил отвести его в ближайшую деревню, потому что он до того устал и промок, что не в состоянии был провести с ними ночь под открытым небом. Угольщики были добродушные люди. Один из них тотчас вызвался отвести его в ближайшую деревню, которая находилась от них на расстоянии доброго часа; там путешественник остановился на постоялом дворе, где, к счастью, люди еще не спали. Он хотел было дать угольщику награду, но, несмотря ни на какие убеждения, угольщик ничего не принял и сказал: «Уже то, что я сделал услугу человеку, служит мне лучшей наградой».

На другой день путешественник рассказал хозяину приключение прошедшего вечера и сказал, что виною тому был мальчик, указавший ему не ту дорогу. Хозяин старался разведать, кто был этот мальчик, и, наконец, узнал, что это был Яков, деревенский пастух.

Яков был позван к старшине и присужден к заключению под арест на 3 часа. Он хотел было оправдаться тем, что сам не знал хорошо дороги и поэтому не мог указать ее незнакомцу; но старшина сказал: «Так как ты сам не знал дороги, то и должен был бы признаться в этом незнакомцу, а не указывать ему ложную дорогу, тогда бы он спросил об этом людей, которые благоразумнее тебя, и тем бы избежал опасности». Яков был справедливо наказан, и, сверх того, некоторые шалуны смеялись над ним, как над глупым мальчиком.

Глава пятая ЕСТЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Красоты и радости в природе (рассказ)...

Первая прогулка (Сад)...

Вторая прогулка (Пашня)...

Третья прогулка (Луга, горы, долины).

Однажды учитель собрался в дорогу с учениками гораздо ранее обыкновенного. Поэтому ученики были очень любопытны узнать, куда-то поведет их учитель. Наконец, пришли они вместе к одному небольшому возвышению. Тогда один из учеников сказал: «А, мы сейчас пойдем на гору». — Ты угадал, сказал учитель, — но это не есть еще собственно гора; такое небольшое возвышение называется холмом; гора же есть значительная возвышенность земной поверхности. Страну между двумя или многими горами называют долиной. Обширная страна без заметных возвышений и гор называется равниной.

Ученики действительно поднялись на гору не без труда, ибо она была очень крута. Но с горы им открывался прекрасный вид. Они поднялись еще немного повыше и потом сошли осторожно.

Учитель продолжал свои уроки и сказал: горы большею частью бывают покрыты лесом; на холмах же в теплых странах разводятся виноградники. Сады, луга и нивы лежат большею частью в равнинах и долинах. Внизу гор находятся часто источники, образующие ручьи, из которых происходят реки, текущие извилинами через долины. Мы будем продолжать путь по этому ручью и придем к лугу.

На берегах ручья росли кустарники и деревья.

Вон ива, дерево небольшое, но со множеством листьев. Ив очень много пород. Известнейшая из них верба, дерево довольно большое, весьма скоро растущее. Ива и верба любят мокрую почву, и потому они легко растут на берегах речек, ручьев и прудов. Стоит только вбить в землю сырой вербовый кол, и он даст отростки и ветви. Кто живет при воде, да не умеет вырастить деревца, тот или ленив, или невежда.

При воде растет очень хорошо ольха, достигающая скоро значительной высоты и толщины. Дерево ее гораздо тверже вербы и потому идет на столярные поделки.

Разговаривая таким образом, учитель с учениками скоро приблизились к реке.

— Посмотрите-ка, сказал учитель, подойдя к берегу, сколько там в воде маленьких животных, и они не тонут! Это рыбы; они живут в воде и не могут жить без нее так, как мы без воздуха. Рыбы большею частью бывают покрыты чешуями; вместо ног

имеют плавательные перья. Они имеют красную холодную кровь; легких не имеют, дышат же жабрами. Мясо их очень вкусно, но надо остерегаться, чтобы не проглотить костей, потому что у многих рыб очень много костей. Одни из этих рыб вам очень известны, каковы: щука, карась, окунь, карп, форель, пескарь, угорь и т. п.

Дитя. Вот прыгает в траве маленькое животное! Теперь оно опять в воде, оно не тонет.

Учитель. Да! есть такие животные, которые могут жить и в воде и на земле; их называют земноводными, а также гадами. Земноводные имеют красную холодную кровь, могут необыкновенно долго оставаться без пищи и очень живучи. Вот прыгает лягушка; их бывает несколько видов, которые легко отличить по цвету; лягушки бывают коричневого цвета, серого, зеленого. Лягушки не ядовиты и их можно без опасности брать в руки; в некоторых местах едят лягушек; они очень вкусны.

Вот в траве ползает зеленая, а там—серая ящерица. Ящерицы также не ядовиты.

Есть еще особый род пресмыкающихся, называемых змеями; их легко отличить по длинному их виду. Одни из них не ядовиты, как, напр., уж, которого легко отличить по красным пятнам на голове. Другие, как, напр., гадюки, ядовиты. Укушение их приносит сильную боль, опухоль, а иногда и смерть.

От пресмыкающихся должно отличать червей. Они не имеют красной крови, но белую жидкость. Есть голые черви, напр. дождевой червь, нитяной червь, глист, пиявица, черный и красный дорожный слизень и т. п., и черви с кожицей, напр. садовые улитки, завитые улитки, маленькие кольчатые улитки и маленькие водяные улитки.

Четвертая прогулка (Пастбища и леса)...

Пятая прогулка (Поле и лес утром)...

Шестая прогулка (Насекомые)...

Глава шестая

СИЛЫ И ЯВЛЕНИЯ В ПРИРОДЕ

РАССКАЗ 1-й

Теплота; солнце; движение солнца...

РАССКАЗ 2-й

Разделение времени...

РАССКАЗ 3-й

Воздушные явления

В один жаркий день пошел отец с сыном своим Федором в сад. Там они увидели, что многие цветы увяли и опустили головки.

— Видишь ли ты, сказал отец сыну, как эти цветы завяли? Отчего это произошло?

Ф е д о р. От жаров, от засухи.

О т е ц. Хорошо. Но ведь ты прежде говорил мне, что для роста необходимы только земля и теплота. Теперь очень тепло, однакож растения не только не растут, но многие из них совсем засохли.

Ф е д о р. От жару сохнет земля; когда же земля засохнет, то должны также засохнуть и растения, растущие на ней.

О т е ц. Стало быть, кроме теплоты еще что-то необходимо для жизни растений?

Ф е д о р. Необходима влага: вода или дождь.

О т е ц. Так. Но отчего бывает дождь?

Ф е д о р. Он идет из облаков.

О т е ц. Но что такое облака?

Ф е д о р. Я этого не знаю.

О т е ц. Облака движутся в воздухе туда и сюда, ты это сам несколько раз замечал, не правда ли? Пух также долгое время может держаться и двигаться в воздухе; но большое перо, как напр., то, которым пишут, не может держаться на воздухе, потому, что оно тяжело. Стало быть, то, что может держаться в воздухе, должно быть очень легко, а потому каковы должны быть облака?

Ф е д о р. Они должны быть легки.

О т е ц. Так. И сверх того, они должны состоять из воды, потому что иначе не могли бы из них падать водяные капли. И, действительно, облака состоят из легчайшей воды, но чтобы вода была очень легка, то она должна быть необыкновенно жидка. Не случалось ли тебе видеть такой жидкой воды вблизи себя?

Ф е д о р. Да, я теперь вспомнил: если поставят на стол горячее кушанье, то от него выходят пары, и эти пары не что иное, как чрезвычайно жидкая вода.

О т е ц. Совершенно справедливо. Когда вода согрется или сделается горячею, то она испаряется, т. е. из нее поднимаются чрезвычайно мелкие водяные пылинки (паровые пузырьки). Солнце согревает также воду в морях, реках, прудах, озерах и пр. до того, что из них поднимаются пары. Теперь ты знаешь, что такое облака, и почему они так высоко поднимаются.

Ф е д о р. Облако это водяные пары, которые поднимаются в воздух из вод, находящихся на земле; эти воды теплотой до того разрежаются, что, сделавшись очень легкими, свободно могут носиться в воздухе.

О т е ц. Ежели мы накроем холодной крышкой горячее кушанье, то испарения осядут на ней и превратятся в капли; ибо как скоро пары охлаждаются, то опять густеют и соединяются в капли. Это мы можем видеть также на окошках нашей комнаты. Когда на дворе холодно, а в комнате жарко, тогда осевшие на

холодном окне пары обращаются в капли; и мы тогда говорим— «окошко вспотело». То же самое делается и с парами, которые носятся в воздухе, ибо в воздухе всегда есть водяные пары, хоть их и не видно; иначе откуда бы взялись каплям на холодном стекле*). Пары, подымаясь из нижнего теплого слоя воздуха и достигнув высшего, холодного слоя, сгущаются, сливаются вместе и обращаются в капли, которые по тяжести своей не могут более держаться в воздухе и падают вниз в виде дождя.

Ф е д о р. Но отчего облака двигаются туда и сюда?

О т е ц. Ветер гонит их.

Ф е д о р. Но откуда берется такое множество облаков? Часто небо бывает днем и ночью совершенно покрыто ими.

О т е ц. Ты уже знаешь, что облака — водяные пары, поднимающиеся с земли; есть страны, где находятся обширные воды, называемые морями. Из этих морей поднимается всегда большое количество паров, из которых образуется много облаков, а к нам их приносит ветер; из этих облаков идет дождь. На западе от нас лежат большие моря, и потому, когда ветер дует с запада, то обыкновенно у нас бывают дожди.

Ф е д о р. Почему же иные облака ходят выше, а другие ниже?

О т е ц. Потому что одни из них реже, а следовательно, легче; другие же гуще, а след., тяжелее. Но скажи мне, как ты думаешь: испаряются только моря, реки, озера, болота или же пары поднимаются и из растений, людей и животных?

Ф е д о р. Я думаю, что и от них также отделяются пары.

О т е ц. Справедливо. Земля, растения, люди и животные содержат в себе влажность и потому отделяют испарения; но пары, выходящие из земли, не всегда поднимаются в высоту, а чаще остаются в нижнем слое воздуха и служат причиною туманов. Туман есть не что иное, как водяные сгустившиеся пары в нижнем слое воздуха.

Ф е д о р. Но почему же так редко видим туман летом? Мне кажется, что тогда гораздо чаще должен бы быть виден туман, чем осенью; летом теплее, а след., гораздо более поднимается из земли паров.

О т е ц. Пары только тогда видны в нижнем слое воздуха, когда они сделаются холоднее земли; от холода испарения делаются так густыми, что их можно видеть. Ты видишь свое дыхание (испарения выходят из человека, когда он говорит и дышит) только тогда, когда бываешь на холоде, потому что от холода эти испарения сгущаются. Летом мы не видим своего дыхания, потому что воздух тепел; по той же причине летом не видно и туманов.

*) Эти водяные пары в воздухе необходимы для дыхания; в комнате, жарко натопленной, особливо железной печью, трудно дышать, ибо воздух слишком сух, т. е. в нем мало водяных паров.

Федор. Но что же делается с парами, которые летом поднимаются с земли?

Отец. Они носятся невидимо в воздухе; но, когда вечером или ночью воздух делается холодным, то и эти испарения густеют, сливаются между собою и падают в виде мельчайших капель вниз на землю, и это называется росой.

Федор. Можно ли видеть росу, как дождь, когда она падает вниз?

Отец. Нет, потому что роса образуется из чрезвычайно маленьких паровых капелек, которые не собираются в воздухе большими кучками, как дождевые облака; притом же от теплоты воздуха они поднимаются один выше других и, след., не могут падать вниз все вместе.

Федор. Часто поутру, в глубокую осень и в начале весны, случается, что почти все поле и вся деревня делаются белыми, покрываются инеем; отчего это происходит?

Отец. Это случается тогда, когда туман или опускающаяся на землю роса вдруг застигнуты бывают холодом; иней есть не что иное, как замерзшая роса или замерзший туман.

Федор. Отчего происходит снег?

Отец. Снег делается, когда пары облаков замерзнут прежде, чем обратятся в капли и слипнутся нетвердо между собой. Таким же образом происходит и град, который есть не что иное, как замерзшие дождевые капли; град происходит, когда дождевые капли, падая от теплого слоя воздуха, проходят через холодный и во время этого перехода замерзают.

РАССКАЗ 4-й

Гроза

В один чрезвычайно жаркий летний день Федор со своим отцом работали вместе на поле, где они поправляли канаву. Работа приходила к концу, как вдруг отец надел свой кафтан и сказал сыну: «пойдем, мы должны торопиться, чтобы скорее быть дома».

Федор. Почему ты не хочешь, чтобы канава сегодня была окончена? Еще час работы, и она будет совершенно готова.

Отец. Нет, пойдем скорее домой. Видишь ли ты там, на краю неба, черные тучи?

Федор. Вижу; но что за беда: дождь пойдет, — мы можем переждать под деревом!

Отец. Эти черно-серые тучи несут не один только дождь, будет гроза. А при грозе не должно стоять под деревом. Почему? я это скажу тебе дома. Теперь пойдем и будем торопиться.

Лишь только они пришли домой, отец приказал погасить в кухне огонь и в комнате затворить окошко и сказал меньшему сыну, Степану, который, боясь грозы, сел за печку: «отойди

прочь от печки, потому что там сидеть еще опаснее». — Засверкали молнии, загредел гром. «Грозовые тучи очень низко висят над землей, сказал отец, удары грома очень скоро следуют за молнией». И точно, несколько раз за блеском молнии, почти в то же мгновение раздавался удар грома. Весь небосвод казался в пламени. Сильнее и сильнее раздавались удары грома. Работники, которые также собрались все в комнате, дрожали от страха.

Когда гроза совершенно прошла, то Федор сказал: «мне очень хотелось бы знать, как это в пустом воздухе может сделаться такой большой огонь и отчего облака могут так страшно грохотать. От ударов грома дрожали окошки, а между тем видны были только облака».

— Я объясню тебе это, сказал отец, но в комнате уже темно, нужно зажечь свечу. Ступай и принеси мне огниво.

Федор пошел в кухню и принес оттуда огниво и кремь; тогда отец высек огня и зажег свечу.

— Ну, сказал он Федору, не находишь ли ты удивительным, что когда я ударю огнивом о кремь, то вылетают огненные искры? Посмотри на кремь и на огниво, видишь ли ты в них огонь?

Федор. Нет, не вижу.

Отец. Но, может быть, ты можешь чувствовать огонь? Прикоснись рукой.

Федор. И кремь и огниво холодны.

Отец. Стало быть, ты не можешь ни видеть, ни чувствовать огня, а между тем во всех телах он находится скрытым и называется теплородом; но этот теплород делается чувствительным и видимым только при ударе и трении. Потри сильно свои руки одну о другую.

Федор. Да, они от трения делаются теплыми.

Отец. Так точно бывает и с другими телами. Когда пилят дрова или провертывают буровом дыру в дереве, то пила и буров становятся теплыми и, наконец, до того разгорячаются, что к ним почти нельзя прикоснуться. Итак, теперь ты можешь понять, что огонь может быть во всех телах, хотя этого нельзя ни видеть, ни чувствовать. Так же огонь находится и в облаках, хотя его и не видно.

Федор. Откуда же берется огонь в грозных тучах?

Отец. Он к ним приходит таким же образом, как и вода в дождевые облака. Ты уже знаешь, что во всех телах есть теплород и что из воды, земли, растений и животных поднимаются пары; вместе с парами поднимаются в воздух частицы теплорода, или огня, хотя ты ни паров, ни огня не видишь. Когда таких огненных частиц соберется в облаке много, то они также соединяются в искры, как водяные пары в капли.

Федор. Но почему же эти искры не падают так на землю, как дождевые капли?

Отец. Потому что огонь, находящийся в облаках, есть совершенно другой огонь, нежели как ты себе его представляешь, он имеет особенные свойства; он притягивает к себе и отталкивает от себя некоторые тела, и потому он имеет также особое название; он называется электрическим огнем, электрической силой, или просто электричеством. Принеси мне кусок сургуча и сухой шерстяной лоскут, я что-то тебе покажу.

Федор принес кусок сургуча и суконку. Отец начал тереть быстро и сильно сургуч о суконку, потом поднес его к небольшим кусочкам бумаги: несколько раз эти кусочки подскакивали к сургучу и опять отпадали от него. После этого Федор дотронулся до сургуча пальцем, и из сургуча выскочила маленькая искорка с едва слышным треском и слегка уколола палец.

— Э, вскрикнул Федор, это странно!

— Смотри, сказал отец, это был электрический огонь. Он имеет свойство притягивать к себе и отталкивать от себя легкие тела и при прикосновении к нему других тел выскакивает в виде искры. Таким электрическим огнем наполнены и грозовые тучи. Когда эти тучи сгоняются ветром вместе, то огонь переходит из одного облака в другое; и как сургуч притягивает и отталкивает бумажные лоскутки, так и тучи притягиваются одна другою. А так как тучи часто бывают так велики, что совершенно покрывают небо, то и переходящая с треском из одного облака в другое электрическая искра должна быть очень велика. Эту-то электрическую искру мы называем молнией.

Федор. Но отчего же случается часто, что молния из облаков падает на землю?

Отец. Ежели грозовая туча висит низко в воздухе, то электрический огонь не переходит в другое облако, но падает на землю и в особенности на стоящие ближе к нему предметы, напр. колокольни, церкви, высокие деревья и пр.

Федор. Но этот огонь должен иметь большую силу, когда он часто раскалывает и разбивает огромнейшие деревья?

Отец. Без сомнения; но сила его увеличивается от чрезвычайной быстроты. Ты часто слышал, что говорят — «с быстротою молнии». Чем быстрее удар, тем он сильнее.

Федор. Отчего происходят раскаты грома?

Отец. От быстроты молнии воздух мгновенно рассекается, колеблется, и это сильное и быстрое колебание воздуха производит гром. Если ты станешь весьма скоро вертеть в воздухе палку, то услышишь шум. Подобное происходит и во время грозы; электрический огонь, с быстротою молнии проходя сквозь воздух, приводит его в дрожащее движение и от этого происходит гром.



УТРЕННЯЯ ПЕСНЯ

(МНЕМОНИЧЕСКОЕ СТИХОТВОРЕНИЕ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ)⁸¹

Встань поутру, не ленись!
Мылом вымойся, утрись!
Кто растрепан, не умыт,
Тот собой людей смешит.

Зубы, десны крепче три
И снаружи и снутри;
Чистым гребнем причешишь,
Да и богу помолишь.

Долго спать тебе не впрок,
Лишь забудешь про урок;
Ты за книжку — повторить,
А уж начали звонить.

Знай заранее, что взять,
Времени чтоб не терять.
В класс когда идти велят
Тут уж некогда искать.

То забыл налить чернил,
То пера не очинил;
Книжку бросил без пути,
А потом и не найти.

Но в порядке что лежит,
Под руку само бежит.
В классе быть, так не зевать,
А стараться понимать!

Кто зеваает, негодяй;
Ты ему не подражай.
Слышишь новое — смекни
Да в тетрадке отчеркни.

Поленился, пропустил, —
Смотришь, завтра позабыл.
А написано — прочтешь,
Лучше в толк себе возьмешь



О НЕКОТОРЫХ ЧЕРТАХ УЧЕБНОЙ ЖИЗНИ МАРИИНСКОГО ИНСТИТУТА

(ОТРЫВОК ИЗ ПИСЬМА В. Ф. ОДОЕВСКОГО К ВЕЛ. КН. ЕЛЕНЕ ПАВЛОВНЕ) 32.

Сегодня, в страстную субботу, я, больной, оставшись один у себя дома, начинаю это письмо, не зная, когда буду в состоянии его кончить и когда явится удобный момент, чтобы представить его в. и. в-ству.

Пользуюсь тишиной, которая меня окружает, чтобы спросить мою совесть, в какой степени ответил я вашим благосклонным ожиданиям и не ошибся ли я сам в тех мерах, которые я имел честь вам предложить. Выражения благосклонного отношения, которыми ваше и. в-ство удостоили меня почтить, возлагают на меня священный долг. Чувствую, что я этого не достоин; многие совершили бы то же и даже гораздо лучше; единственная заслуга моя заключается в том, что я вложил в это дело всю добрую волю свою: но и лучшее стремление не лишено бывает заблуждения, особенно в таком деле, как педагогическое.

Эта наука не достигла еще степени развития других точных наук, хотя мы уже видим зарю того дня, когда педагог будет в состоянии с достоинством сказать: «такая-то мера неизбежно приведет к такому-то результату», но это только заря, и педагогика представляет пока лишь поле битвы, на котором борются лучшие умы как нашего, так и прошедших веков! Разумное сомнение в этой области тем более неизбежно, что результат опыта может быть оценен только по прошествии по крайней мере десятка лет, т. е. когда ученики возвратятся к своим семьям; ни внешний порядок в доме, ни хорошие манеры воспитанников, ни талант преподавателей — ничто не может служить доказательством, что предположенная цель будет достигнута; выводы, которые можно сделать из наблюдения над существующими школами, из наблюдений над теми, которые получили в них воспитание, дают только правила с *отрицательным* содержанием; они указывают лишь скалы, на которые можно на-

ткнуться, и неясно начерчивают истинный путь; этот путь нужно изучить, *шествуя по нем*. Педагог, который принимает смелость утверждать: «такая-то теория, такой-то метод, такая-то книга и род награды или наказания непременно приведут к такому-то результату», никогда не имел дела с живым материалом детской природы и стоит на азбуке педагогического искусства. Полный решительности и смелости во всем том, что касается административного ведения дела и счетоводства, я тем не менее всегда вооружаюсь против всяких резких перемен в педагогической жизни школы, которая уже существует; это потому так, что *предшествующие поколения* образовали органическое целое — хорошее или нехорошее, но живое; и только строго обдумав и подготовив произрастание новой ветви, человек может отсечь ту, которая кажется бесполезной; такое подготовление не совершается при помощи одного какого-либо мероприятия, внезапно, но лишь при помощи целого ряда мер, мало выдвигающихся, но постоянных и развивающихся стойко и прогрессивно.

Не знаю, удалось ли нам представить вашему и. в-ству на основании протоколов комитета медленное, но прогрессивное шествие учреждений в. и. в-ства. Постараюсь остановиться на некоторых подробностях, которые по своему характеру не могли войти в протоколы, причем попытаюсь их сгруппировать в отдельные рубрики (финансовая сторона была уже подробно изложена в официальных отчетах).

МАРИИНСКИЙ ИНСТИТУТ

Экзамены. Кроме тех лиц, которых в. и. в-ство всегда удостоиваете приглашением на экзамены в институт, я счел нужным предложить комитету пригласить еще нескольких лиц, которые имеют честь быть хорошо вам известными, чтобы они, в вашем отсутствии, служили нам контролем и предостерегли нас от невольного пристрастия, это именно: граф Михаил Виельгорский, Плетнев и князь Долгорукий (начальник Артиллерийского училища), но из них трех приехал только первый. Совершенно случайно накануне самых экзаменов приехал принц Ольденбургский за некоторыми справками об одной бывшей воспитаннице института и почти потребовал приглашения на экзамены. Его особенно интересовали уроки Швиттау*). По ошибке он приехал двумя днями раньше экзамена Швиттау, кажется, на экзамен географии. Не надеясь на возможность повторить свое посещение, принц спросил, нельзя ли предложить воспитанницам несколько вопросов из того, что мы называем «Домашней технологией»; признаюсь, что был момент, когда я был в нерешитель-

*) Швиттау Вильгельм Яковлевич, преподаватель естественных наук, 1846 — 1855.

ности, так как всех уроков, данных Швиттау, было около двадцати; но по частным экзаменам, которые я произвел в классах, по тому горячему интересу, который, казалось, эта новая наука вызывала в ученицах, я возложил на них полное упование; единственным затруднением было заставить их держать экзамен по «Домашней технологии» в то время, когда по программе этого дня они готовились отвечать по географии и истории. Я спросил воспитанниц, достаточно ли они уверены в себе, чтобы отвечать тотчас же. Почти все отвечали мне утвердительно и, действительно, в. и. в-ство, это был один из лучших моментов в моей жизни, когда я видел, как молодые девушки приближались к столу, чтобы взять наудачу закрытый билет (таким строгим приемом мы заменили вопросы преподавателей), и когда они отвечали так, как будто всю жизнь только этим и занимались; ведь вам известно, какое важное значение для подготовки имеет вечер перед тем или другим экзаменом на другой день.

Принц Ольденбургский был в восхищении от ответов воспитанниц (шести или семи) и настоятельно требовал программы Швиттау, чтобы ввести ее в другие учебные заведения ввиду того, что такого рода преподавание *на предметах, которые нас повседневно окружают*, как кажется, вполне соответствует желаниям ее в-ства, выражавшей свое неудовольствие по поводу тех ничтожных опытов, так называемой в институтах физики, которая остается совершенно вне действительной жизни; только «Домашняя технология» в том виде, как мы ее понимаем, входит в действительную жизнь, в жизнь хозяйки, имеет повседневное приложение.

Ниже я буду иметь честь указать на принятые меры, чтобы придать ей еще большую практичность. Так как эти вопросы давались в неназначенное время, среди экзамена по географии, то настоящий экзамен по «Домашней технологии» происходил в назначенное для того время и тоже по закрытым билетам; граф Виельгорский приехал нарочно для этого экзамена, и я буду очень счастлив, если в. и. в-ство удостоите его спросить, что он думает об этом предмете.

О других классах, относительно которых вы получите особый доклад, я скажу только одно: экзамен не представлялся более блестящим, чем в другие разы, но отличался большей правдивостью; с закрытыми билетами не могло быть тех маленьких обманов, к которым против своей воли расположены преподаватели.

Чтобы придать особую легкость и широту преподаванию Швиттау, следовало бы установить в особой кухне делать все хозяйственные заготовки, которые могли бы ему служить примерами в классе для разъяснения различных законов физики и химии, приложения которых так повседневно, и которые так необходимы каждому из нас и в особенности матери семейства,

если у нее есть желание экономно относиться к своим доходам, держать дом в чистоте и сохранить здоровье семьи. Швиттау восхитителен в этом отношении; он вполне понял, чем должно быть изучение природы в женском учебном заведении, и каким образом это изучение должно находить свободное приложение в самых простых явлениях, всегда нас окружающих, чего милейший Брандт*) никогда не мог понять; его отталкивала мысль о низведении науки до хозяйственных мелочей или о возвышении хозяйственных занятий путем сближения их с законами природы; он не постигал единения науки с действительной жизнью, что составляет конечную цель всякого разумного воспитания; наука у него оставалась всегда без применения к действительной жизни, а действительная жизнь у него осуждена на то, чтобы никогда не иметь ничего общего с наукой; все это еще атмосфера старой схоластики, которая дала столько непроизводительных знаний и столько неприложимых теорий. Швиттау поступает иначе: он начинает свой урок по ботанике, физике или химии всегда с разных простых и всем известных предметов; так, напр., он рассказывает о простокваше; не употребляя ни одного технического термина, он анализирует молоко до его скисания, разбирает условия его образования, сопоставляет состав свежего и скисшего молока, различные продукты, которые в нем образуются при том или другом условии, воздействие различных явлений природы при видоизменении молока, как-то температуры, воздуха; это естественно приводит его к исследованию, воздух ли в целом или какая-либо часть его произвела это превращение, какая именно, как ее найти, как она действует, где встречаются подобные же явления, наконец, как называются различные части воздуха, и вот он уже в области чистой науки. По схоластическому методу следовало начать с определений физики и химии, вести длинную беседу о различных весомых и невесомых телах, о которых пока еще нет и ясного понятия, о телах простых и сложных, сказать о кислороде и водороде, не забыть о кислотах и т. д. и т. д. Среди этой технической терминологии преподаватель-схоласт, вероятно, забыл бы о кислом молоке, как о предмете, мало достойном его науки.

К у х н я. Швиттау очень желает показать воспитанницам на практике выработку различных продуктов из молока, точно так же приготовление кваса, уксуса, пива, хлеба и т. д.; прежняя образцовая кухня не давала возможности этим заниматься, и поэтому мы остановились на мысли купца Гусева, который вызвался заново ее переделать и притом безвозмездно. Эта история ему обойдется около 2000 руб. серебром, сверх того, он уступил 200 руб. сер. на сумму 1400 руб., которую ему уже давно должен институт; это тот самый Гусев, который когда-то заново переделал

*) Иоганн Фридрих Брандт—инспектор института с 1837 по 1846 г.; известный академик, основатель зоологического музея при Академии наук.

институтскую церковь и получил золотую медаль, благодаря покровительству в. и. в-ства. Позвольте надеяться, что в. и. в-ство не откажете ему в августейшем покровительстве за его новые заслуги, тем более, что на этот раз дело идет только о перемене ленты для его медали; это человек, который нам всегда будет очень полезен.

Чтобы вернуться к планам Швиттау, осмелюсь почтительнейше спросить: прониклись ли мы идеями в. и. в-ства?

Для большей ясности беру смелость следующим образом формулировать идею в. и. в-ства, о которой готов был бы кричать, поднявшись на крыши домов:

1. Мы не имеем в виду образовывать из воспитанниц института ни булочниц, ни портних, ни кухарок, ни тем менее физиков и химиков.

2. Мы не стремимся преподавать им хозяйство, как науку, и не думаем, чтобы воспитанница, тотчас по выходе из института, сделалась хорошей хозяйкой.

3. Но мы полагаем, что если преподаватель был хорош и воспитанница хорошо училась, то она вынесет из института тот дух наблюдательности, который так нужен матери семейства и без которого не может быть и последовательности в мыслях, ибо мы приучаем их упражнять наблюдательность на матерьяле всегда готовом и на предметах, которые в течение ее жизни всегда будут ее окружать.

4. Мы думаем, между прочим, что разумное изучение явлений природы не только даст ей несколько полезных указаний в семейной жизни и поможет ей не теряться в различных случаях действительной жизни, но и вселит в нее привычку отдавать себе отчет в своих действиях и не очень верить советам, основанным на опыте или суеверии, нередко полным опасностей.

5. Мы полагаем, что привычка к наблюдению мелких подробностей семейной жизни лучше укрепит ее разум, чем изучение всякой другой науки, менее реальной, менее приложимой и менее доступной для матери семейства.

6. Мы полагаем, что умственный интерес, который мы стараемся вселить в изучение круга домашней жизни, предостережет ее от того предубеждения, которое, к несчастью, существует в нашем обществе по отношению к ведению хозяйства.

7. Мы предполагаем, кроме того, что тот интерес, который мы хотим внушить ей к занятиям по хозяйству, отклонит ее от интересов менее невинных и что таким образом это преподавание будет иметь еще нравственное влияние, независимо от своей практичности.

Продолжая излагать ряд мер, которые называют второстепенными, я должен признаться в. и. в-ству, что взял на себя смелость просить жену свозить пепиньерок в маленькую малоизвестную школу, счастливую тем, что обладает даровитым учи-

телем, который практикует ланкастерский метод в его строго научном виде; эту методу нужно видеть на практике и, смею думать, что пепиньерки вынесли из этого посещения много полезных указаний.

Петерсону пришла мысль заменить бал представлением интересных явлений из физики и фокусами, что очень заинтересовало воспитанниц. Мы изгнали обычные завтраки во время экзаменов, несмотря на давность их существования, думая, что у института нет достаточно средств для таких бесполезных затрат и что каждый может иметь свой обед у себя дома. На употреблявшиеся для этого деньги были куплены хорошие книги, которые розданы в награду воспитанницам.

С осени была заготовлена земля в саду института; каждая хорошая воспитанница получит небольшой кусок земли, чтобы сажать на ней, что захочет, остальная часть земли будет разделена на другие участки, и на них будут возделываться самые обычные растения, как рожь, овес, пшеница, конопля, мак и т. д.



РЕЦЕНЗИИ НА УЧЕБНЫЕ КНИГИ И РУКОВОДСТВА ДЛЯ ШКОЛ МИНИСТЕРСТВА ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИМУЩЕСТВ³³

О РУКОПИСИ г. БЛАНКА «НАЧАЛЬНОЕ УЧЕНИЕ ИЛИ БУКВАРЬ»³⁴

Рассмотрев с большим вниманием по поручению комитета рукопись под названием «Начальное учение или букварь», я долгом, предварительно по прежним примерам, счел сообщить сию рукопись одному весьма опытному и ученому педагогу, практически занимавшемуся преподаванием, которому я однако же не сказал моего собственного о ней мнения, дабы действовать в сем деле, которое считаю весьма важным, с полной отчетливостью, беспристрастием и не увлекаясь никаким духом системы. Сию предосторожность я нашел тем более необходимою, что в настоящих обстоятельствах мое мнение могло вести к введению сей книги в употребление по училищам министерства государственных имуществ и потому окончательное решение в сем случае может не только иметь влияние на самое дело преподавания, но и пасть на ответственность комитета перед ученой публикой.

Мнение вышеупомянутого педагога при сем честь имею представить, устранив мое собственное, ибо оно, хотя составленное отдельно от первого, было бы только повторением одного. В сем предмете есть несколько основных истин, с которыми не могут не согласиться все занимающиеся педагогическим делом, изучившие его в книгах и видевшие на практике. В подробностях другое. Так, нельзя одобрить мысль автора рукописи «Начальное учение» относительно того, что изучение азбуки должно начинаться с гласных. В сем способе я не усмотрел ни удобства, ни пользы по собственным опытам. В сем случае должно — или 1) учить буквы азбуки по старой методе, как они суть, что имеет многие выгоды, или же 2) учить буквы в том порядке, чтобы ученик, знающий не более 2-х или 3-х букв, мог уже из них со-

ставлять слово, имеющее смысл, и, следовательно, начать читать вместе с изучением азбуки*).

К сему я должен присовокупить следующее: я бы желал, чтобы комитетом было постановлено общее правило—устранять от употребления в низших училищах министерства государственных имуществ все так называемые облегчительные и ускорительные методы, введенные тому около 15 лет и во вреде которых ныне убедились все педагоги в Пруссии, Саксонии, Баварии и Тоскане. Причина сего вреда очевидна: для мальчиков низшего класса все учение ограничивается азбукою; усиливая или облегчая память ребенка искусственными механическими средствами, легко выучить его читать и писать прежде, нежели понятия его развились достаточно для того, чтобы понимать читаемое. В таком случае, грамота в его руках—орудие, которым он не умеет владеть и которое он может обратить себе в пагубу.

В этом неожиданном результате убедились недавно печальными примерами ланкастерских школ и еще более, когда статистические выводы показали, что одна грамотность, т. е. одно умение читать и писать, нимало не содействовала к умягчению нравов. От того ныне все усилия педагогов обращены на следующую главную мысль, с основательностью которой нельзя не согласиться, а именно: видеть в азбуке не одно средство выучиться читать, но средство развить при самом изучении букв умственные способности ребенка, а с ними и те понятия, кои сообразны стране, в коей он находится, и его будущему состоянию, а потому не облегчать напрасно его путь, но приучать к труду, сделать занятия памяти полезными и завлекательными, словом, в преподавании азбуки искать средства для головной гимнастики.

Такова точка зрения, с которой, по моему мнению, должно смотреть на дело преподавания в низших училищах; она предполагает то, о чем я имел честь упоминать в записке моей о книгах, употребляемых в низших училищах, подведомственных министерству просвещения, а именно: двух родов книги по каждому предмету—одну для учителя, другую для ученика.

Обращаясь к самой рассматриваемой мною рукописи, я, зная всю трудность сего дела, не могу не заметить, что автор заслуживает полной благодарности за труд свой и за хорошее намерение, несмотря на недостатки изложения.

Рукопись под названием «Начальное учение или букварь» состоит из 4-х частей. 1-я часть есть собственно главная часть, т. е. руководство к изучению чтения и письма; 2-я часть есть прибавление к первой и заключает в себе маленькую хрестоматию; 3-я часть есть род арифметики и должна бы была соста-

* См. табличку складов для употребления в детских приютах и подвижную азбуку, употребляемую в гатчинских заведениях для малолетних.

вить отдельное сочинение и 4-я—заключает в себе выбор из молитвенника и катехизиса.

Первая часть, или руководство к изучению чтения и письма, разделена на две половины, из которых одна (предисловие) назначена для учителей, а другая для учеников. Мысль отделить наставления учащему от того, что должно быть в руках учеников, совершенно справедлива. Во 1-х, ученику нет надобности входить в рассуждения о методах преподавания, а во 2-х, такая книга, как букварь, должна быть дешева по возможности: несправедливо заставить и ученика платить за то, что нужно только учителю. К сожалению, мысль эта только указана в этой рукописи, но не выполнена. Кроме предисловия, в многих листах книги разбросаны наставления учителю, совершенно лишние для учащихся.

Предисловие для учителя заключает в себе теорию обучения грамоте. Основная мысль этой теории—непосредственный переход от изучения букв или собственно только звуков букв к чтению, минуя обыкновенно употребляемые склады. Мысль эта не новая. В Германии с давнего времени занимаются упрощением обучения чтению. Способ, избранный в рассматриваемой книге, был уже несколько раз подробно изложен в сочинениях Оливье, Стефани и множества других и носит название звукосочетательного. В предисловии, назначенном для учащихся, следовало бы изложить методу преподавания во всей ее подробности, чтобы наши учителя, или привыкшие к старому способу складов, или совершенно неопытные, могли вполне усвоить этот новый для них способ: только в таком случае превосходство его может быть ими понято.

Здесь есть много лишних определений, но сама метода только указана, но не изложена в подробности. Автор разделяет учение грамоте на учение звукам букв, знакам букв и учение чтению и письму. Разделение это хорошо в теории, но в практике оно похоже несколько на педантизм и, создавая затруднение там, где его нет, должно увеличить страх, который невольно чувствуют дети при начале учения. Звук буквы должен быть изучаем вместе с ее знаком. Вопрос заключается только в том, как легче приучить детей отличать звуки и заставить помнить их знаки? Автор упустил совершенно из виду, в каком порядке должны быть изучаемы буквы, т. е. их звуки и изображения. Без сомнения, должно начинать с букв гласных, а потом с тех согласных, которые могут быть произносимы протяжно, напр., *с, з, ш, н, л*; таким образом, постепенно увеличивая число их, составлять и разлагать слова. Следуя этому порядку, переход к чтению делается сам собою, незаметно, а не по окончательном изучении всех букв, как делалось в старину и как говорит автор в § 111: «когда учащиеся знают твердо звуки и знаки букв, тогда преподаватель показывает им в этом букваре (1 часть) нарочно собранные для упражнения слова (или сам пи-

шет четко, хотя, напр., выученное ими начало молитв) и заставляет соединить звуки с видимыми знаками, т. е. выговаривать одна за другой буквы, в словаре стоящие, явственно, плавно, постепенно и пр.»

Здесь кроме основной ошибки в том, чтобы отлагать чтение до окончательного изучения всей азбуки,—явное возвращение к старинным методам, коих девизом было сперва выучить и помнить, а потом уже понимать, так как эти действия должны быть нераздельно вместе,—заключается неясность другого рода, какими буквами должен писать учитель на доске? Печатными, строчными или заглавными, или скорописными, также прописными или строчными? Неужели заставлять детей учить вдруг 4 алфавита? Результат моих замечаний есть следующий: основная мысль руководства для учителей хороша, но она не развита во всей подробности, а только указана поверхностно и потому не может принести большой пользы учителю, незнакомому с хорошей методой преподавания. В изложениях много лишнего, напр. определения, ни к чему не ведущие, критика старинной методы преподавания, занимающая 4 первые страницы, и рассуждение о пользе счета и славянской грамоты, находящееся на конце. Самый букварь, т. е. часть книги, назначенная для учеников, начинается введением, совершенно для них лишним, а потом следует небольшое указание способа преподавания, которое также должно было быть отнесено к наставлению учителям.

При изучении букв едва ли нужно затруднять детей разделением согласных букв на губные, язычные и гортанные. Отдел 2-й или упражнения в словах заключает собрание слов, которые должны заменить склады, не имеющие смысла. Здесь также доброе намерение, но не совершенно удачное выполнение. Во 1-х, слова—*алча, алчи, алчу, арфа, арка, пала, вата, ваза* и пр.—для крестьянских мальчиков столь же непонятны, как и старинные склады — *бра, вра, гра, жра* и пр. Во 2-х, слова эти расположены в грамматическом порядке согласных букв и потому окончательное изучение азбуки необходимо прежде, нежели можно приступить к практическому учению. Совершенно упущено из виду сочетание нескольких согласных, обыкновенно затрудняющее детей и потому требующее особых упражнений.—Отдел 5-й, или славянский. Букварь начинается прямо с упражнений в чтении. Неужели автор желает заставить детей заучивать славянскую азбуку вместе с русской и помнить, пока выучится читать по-русски? Учиться читать на двух языках вместе также невозможно. Впрочем, каков бы ни был образ мыслей автора об этом предмете, в предисловии для учителей должно было решить этот вопрос ясно и определенно, иначе каждый учитель станет умничать по-своему. По моему мнению, церковному чтению должно начинать учить только тогда, когда ученики уже в состоянии читать свободно печать гражданскую. Ребенок, особенно из низшего сословия, не привык еще управлять своим вниманием и по-

тому для него учиться чему бы то ни было и по самой легкой методе трудно: для чего же увеличивать эту трудность вдруг двумя занятиями, когда они с большей частью могут следовать одно за другим. — Вторая часть — «русское постепенное чтение» — составлена очень хорошо и соответствует цели. Я выпустил бы только некоторые отрывки, напр. длинный разговор под названием «Пять чувств и опыт», некоторые ломоносовские стихотворения («Науки юношей питают») и некоторые басни, напр. «Старик» и пр. Что касается до разговора «Пять чувств и опыт», то, во 1-х, он слишком сух и длинен, а во 2-х, драматическая форма всегда скучна детям, даже когда под нею и не скрывается наставления или рассуждения. Стихия детей есть рассказ, повесть, сказка. Читая или слушая что-либо, он всегда относит к себе то, что слышит, как бы ставит себя действующим лицом. Ему трудно представить разговор между двумя или более лицами, в котором он не может принять участия, и, таким образом, основная мысль этого разговора не высказывается прямо, но развивается постепенно. Кроме того, для ребенка необходимо действие, завязка и развязка. Вот почему все аллегории так неудачно действуют на детей, вот почему так называемая эзоповская басня всегда не нравится детям. Кто не помнит, что басня «Стрекоза и муравей» оставляла всегда не грустное, но только неприятное впечатление? Дело в том, что судьба стрекозы осталась необъясненною. Об этом предмете можно сказать весьма многое, но я укажу только на одну немецкую хрестоматию, в которой отрывки расположены не по наружному разделению прозы и поэзии и не по условному разделению родов сочинений, но соответственно психологическому развитию ребенка. Это — хрестоматия, изданная в 1841 г. Желательно было бы видеть книгу, составленную по этому плану из русских отрывков.

Третья часть есть арифметика, написанная будто бы народным языком и обогащенная множеством приемов, как легче объяснить детям нумерацию, дроби и пр.

Главная ошибка здесь заключается в том, что эта книга — арифметика. Детям, которые еще учатся или только научились грамоте, нужен счет и упражнения в счете, т. е. в сложении и разложении чисел по крайней мере от 1 до 100, а это дело не легкое и притом совершенно незнакомое нашим учителям. На немецком языке существует бесчисленное множество руководств к преподаванию счета в народных школах, но у нас эта статья, как и вообще все, что относится к первоначальному воспитанию, совершенно упущена из виду.

Обучением счету должно заниматься с детьми по 4 раза в неделю. Тогда только изучение арифметики не будет им казаться непреодолимой трудностью. В рассматриваемой книге есть глава под названием счет, но в ней объясняется теория нумерации, а я разумею не теорию, но навык складывать, вычитать, умножать и делить простые числа и даже дробные без помощи письма, сло-

вом сказать, то, что у нас называют вычислением в голове. Со времени Песталоцци эта часть первоначального преподавания обделана превосходно, и как различие языка и нравов не имеет влияния на преподавание математики, то стоит только перевести любое руководство для учителей с немецкого языка, и указанный мной недостаток будет пополнен.

Что касается самой арифметики, как она находится в рукописи, то я сделаю предварительный вопрос: для кого она назначена? Если это наставление учителям, то, кроме популярного слога, эта книга полезна, потому что заключает в себе много примеров, как объяснять доли и пр. Если же это учебник, который должен быть в руках учеников, то опять этот популярный слог ни к чему не служит. Он всегда менее понятен детям и простому народу, нежели простое и ясное, но дельное изложение; притом же, ничто так не противно детям, как книжка, которая сама с собою разговаривает.

Важнейший недостаток этой книги как учебника в руках детей есть объяснение на линиях, яблоках и пр. Часто, желая объяснить простую вещь, мы создаем воображаемую трудность. Ребенок, привыкший к счету, легко поймет нумерацию и теорию первых четырех действий, но если станет читать длинное объяснение их в книге, то наверное усомнится в себе и, желая открыть, в чем заключается трудность, которую автор старается победить, наверное запутается. Если учитель принесет в класс яблоко, разрежет его на доли и потом опять сложит, то каждый мальчик поймет, что значит числитель и что знаменатель, но если он увидит в книге нарисованное яблоко с какими-то таинственными линиями, цифрами и буквами, которые надобно приискивать в тексте, то непременно оставит ее в стороне, почитая эту премудрость выше своих сил. И, действительно, эти так называемые популярные и длинные объяснения, если не выше сил детского рассудка, то, без сомнения, выше силы детского внимания.

Наконец, 4-я часть есть краткий молитвенник и подлежит рассмотрению духовной цензуры. В каждой школе преподается закон божий, и эта часть должна быть по справедливости отнесена к тому руководству, которое составляется по этому предмету.

О ДОНЕСЕНИЯХ ОТНОСИТЕЛЬНО РЕЗУЛЬТАТОВ, ПОЛУЧЕННЫХ ПРИ ОПЫТАХ НАД ПОДВИЖНОЙ АЗБУКОЙ³⁵

По отзыву учебной фермы при Горыгорецком институте и северо-восточной Казанской фермы употребление подвижной азбуки признано возможным и полезным.

Северная учебная ферма Вологодской губ. находит сей способ неудобноисполнимым и мало полезным по следующим соображениям:

1) Что расположение уроков в книжке г. Кремлева не соответствует заведенному на ферме распределению классов и класс-

ных занятий. — Замечание. Расположение уроков в книжке г. Кремлева и вообще вся эта книжка не имеет никакого особого педагогического достоинства и не заключает в себе ничего существенного. Главное в этом деле есть единственно — употребление подвижной азбуки. Это не метода, а снаряд, который может быть приложен ко всякой методе и, след., ко всякому распределению занятий, какое по точке зрения преподавателя или по местным обстоятельствам признается удобнейшим.

2) На ферму принимаются воспитанники уже довольно взрослые и знающие уже начальные буквы и склады, а г. Кремлев советует обучать детей не раньше да и не позже 12 лет. Замечание: а) предостережение г. Кремлева не имеет никакого положительного основания. Гугель в малолетнем отделении Гатчинского института, я лично в детских приютах употреблял и подвижную азбуку при обучении детей 6, 7 и 8 лет и с лучшим успехом: дело в том, что преподаватель должен сообразоваться в этом предмете, как во всяком другом, с возрастом и способностями учащихся, идти постепенно и медленно, а отнюдь не предаваться обольщению так называемых ускорительных метод, прямо противоречащих здоровой педагогии; б) преподаватель должен ближе изучить многостороннее употребление подвижной азбуки, для чего не худо прочесть Стефани и Гугеля, и тогда он убедится, что сей снаряд пригоден не для одного изучения букв и складов; так, напр., ничто так не удобно, как подвижная азбука, для правильного чтения трудных слов, для выбора коих можно руководствоваться азбукой Греча, на которую я неоднократно уже имел честь обращать внимание комитета; для уразумения разных одинаких и сходных окончаний и для прочих тому подобных упражнений как по части чтения, так и по части письма.

3) «Употребление методы Ланкастера». Замечание. Препятствие довольно странное, ибо Стефанисова подвижная азбука в особенности применяется именно к ланкастерской методе и едва ли не для ланкастерских школ и была изобретена и не для одного чтения, что г. г. преподавателям следовало бы знать и в особенности не смешивать педагогическую методу с педагогическим пособием, или снарядом.

Полагаю прекратить все эти длинные словопрения о предмете, который, как предполагается, всякому учителю должен быть совершенно известен, распоряжением употреблять подвижную азбуку во всем том, к чему она может применяться по общим правилам педагогии, не придерживаясь однако же отнюдь способа обучения, предлагаемого г. Кремлевым. Так, например, заимствованное им из таблицы складов для детских приютов изменение порядка букв алфавита (т. е. начинать азбуку с гласных отдельно) по 10-летнему опыту оказалось неудобным по многим отношениям, кои не место здесь излагать, между прочим, потому, что алфавит есть одно из превосходнейших посо-

бий, которым дети, учившиеся по так называемым усовершенствованным и ускорительным способам, никогда уже не воспользуются.

ОБ УЧЕБНЫХ КНИЖКАХ ЗОЛотова:

- а) РУКОВОДСТВО К ТАБЛИЦАМ ДЛЯ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ; б) УПРАЖНЕНИЯ В ЧТЕНИИ; в) ПРИЛОЖЕНИЯ К ТАБЛИЦАМ ДЛЯ ВЗАИМНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПИСЬМУ; г) ТАБЛИЦЫ ДЛЯ ТОГО ЖЕ ПРЕДМЕТА; д) ПРОПИСИ ³⁰.

О книжках Золотова я могу сказать лишь одно, что они составлены по образцу изданных мною в 1841 г. «Таблиц складов для употребления в детских приютах», тогда же введенных в сии заведения и, сколько мне известно, донныне употребляемых. Введенная мной метода очень проста и выражена в приложении (для преподающего) к сей таблице следующим образом: «сии склады отличаются от обыкновенно употребляемых только своим расположением и тем, что из сих складов составлены не простые звуки, но слова, имеющие смысл, начинающиеся со слов, самых известных каждому ребенку». Прежде всего должно заставить учащегося выучить букву (разумеется, в том порядке, в каком они расположены на таблице), а потом следующий за ней склад; отнюдь не спешить, а ограничиваться «в день изучением одной буквы не более и не переходить к другой букве прежде, нежели ученик хорошо не заучит первую. Слова расположены так, что в каждом слове нет ни одной буквы, которая бы не была употреблена прежде (в этих строках все существо метода). Прочитавши сию таблицу, ребенок должен читать всякую другую книгу без складывания, если в преподавании была строго сохранена постепенность и необходимая в сем деле медленность». Эта таблица была уже представлена ученому комитету в нескольких экземплярах, кои были тогда же разосланы в некоторые заведения. К этой таблице была применена мною тогда же Стефанисова подвижная азбука, состоящая из крупных отдельных букв, а для преподавателя налитографировано особое небольшое руководство.

Я нисколько не сетую на г. Золотова, что он воспользовался моей давнишней, и даже не упомянул о том, мыслью; обнародование оной было сделано для общей пользы; но нельзя не пожалеть, что он не вполне вникнул в существо сей весьма простой и удобной методы и не обратил внимания на существенную ее часть: строгую постепенность.

Дело все в том, что по таблицам детских приютов ученику на подвижной азбуке показывают, напр., букву а, и перемещивая с другими, неизвестными еще ребенку, заставляют его ее отыскивать; наконец, в приютах требовалось, чтобы ученик мог начертить ее на аспидной доске или на песке — не для научения ученика письму, но для того только, чтобы форма буквы сильно врезалась в его память. Когда он заучил букву а, то к ней присоединяют, все-таки посредством отдельных букв подвижной

азбуки, букву *б*, которую ребенок тем же способом заучивает. Из сих двух букв составляется слово, известное каждому ребенку: *ба-ба*; так что ребенок, зная лишь две буквы из всей азбуки, произносит, или лучше сказать, читает слово, ему не чуждое и не дикое, каковы склады *бра, вра, гра* и т. д.

Этого рода путь имеет ту выгоду, что оживляет и привлекает внимание ученика, — дело в высшей степени важное в педагогике. Означенным выше способом вводятся постепенно в число известных ученику букв новые, ему неизвестные и постоянно так, чтобы передаваемые ученику буквы в своем сопряжении образовали какое-либо слово, имеющее смысл. — Посему порядок, в коем расположены буквы в таблице детских приютов, не есть произвольный, но основанный на возможности образовать из немногих букв слова, имеющие смысл, что по свойству русского языка дается не без труда.

К сожалению, этого существенного улучшения в книжках г. Золотова нет. Его таблицы начинаются прямо со слов — *баня, буря, ваиа, виль*. Что из этого следует? — То, что ученик должен заучить сначала отдельные буквы: *б, а, п, я, у, р* и затем, разумеется, их складывать. Спрашивается, чем же эта метода лучше обыкновенного изучения букв, а потом складов? — Вся разница в том, что в обыкновенной азбуке буквы идут в порядке, имеющем свою пользу и значение: *а, б, в, г, д, ...*, а в азбуке Золотова те же буквы переменяны и сообщаются ребенку в произвольном порядке, не имеющем никакого разумного основания.

Я не говорю о тех упражнениях, которые позволительно мне было придумать в 1841 г.; но нельзя не желать, чтобы г. Золотов поближе вникнул в методу таблицы детских приютов, улучшив ее, если угодно, собственными опытами; тогда его книжки для научения чтению будут действительно полезны, ибо в упражнениях довольно удачно выбраны для примера некоторые места из русских писателей и в особенности из «Друга детей» (пер. с немецкого Максимовича), введенного по министерству народного просвещения.

К великой чести Золотова служит то, что он воспользовался пущеной в ход ученым комитетом мыслью о необходимости в школах после чтения печатной книги упражнять учеников в чтении рукописных примеров. Налитографированные в упражнениях образцы разных почерков очень хороши и в расположении их наблюдается надлежащая постепенность.

Прописи г. Золотова довольно хороши и не отличаются ничем от многих других существующих прописей; нельзя не пожалеть, что г. Золотов не воспользовался предварительными упражнениями для развития руки, находящимися в учебнике Муханова.

Рукописные примеры в книжке Золотова могли бы быть употреблены с пользой для упражнений уже умеющих писать учеников, приготавлиющихся в должность писарей, как напр., в писарской школе министерства государственных имуществ.

О ПЕЧАТНЫХ ЛИСТАХ ЖИРАРА ³⁷ DE L'ENSEIGNEMENT REGULIER DE LA LANGUE MATERNELLE *)

Рассмотрев несколько листов из книги «De l'enseignement» я полагаю, что это должен быть отрывок из большого сочинения о Жирара, кордельера во Фрибурге (что в Швейцарии), о методе которого я уже имел честь представлять комитету по поводу разных педагогических вопросов. О Жирар есть, без сомнения, замечательнейший педагог нашего времени. Ему уже 80 лет, и он теперь только решился издать в свет свою методу, на изложение и усовершенствование которой он посвятил 50 лет своей жизни; доньше он испытывал свою методу на практике, беспрестанно ее изменяя по указаниям опыта. Я видел в разных швейцарских и тосканских училищах до четырех разных изданий или, лучше сказать, копий с его рукописи, постепенно усовершенствованной. Некоторые отрывки из сих рукописей в виде извлечений печатались в «Guida de l'educatore» — педагогическом журнале, издаваемом во Флоренции г. Ламбускини, на который я также имел честь обращать внимание комитета и который ныне выписывается.

Главная мысль, на развитие которой умный педагог употребил полвека, есть следующая: «посредством изучения грамоты приучить человека к порядку мыслей и к нравственным и религиозным понятиям».

Эта мысль превосходная, и опыты Жирара, осуществляя ее на практике, заслуживают глубокого внимания и изучения всякого педагога, но, очевидно, что самые практические приемы Жирара должны были быть согласованы с нравами тех стран, для которых он писал свою методу, ибо педагогика, как медицина, одна и та же в своих высших основаниях, на практике должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком. Посему ни одна педагогическая метода не может быть переведена или целиком перенесена из одной страны в другую: «всякая учебная книга должна быть сочинена для своей земли». Не говоря уже о понятиях религиозных, столь различных в каждой стране, но сколько других требований и условий! Вот пример. Жирар имел в виду, между прочим, положить границы излишней учебной деятельности в Швейцарии, — во Франции все усилия обращены к образованию преимущественно мануфактурной промышленности. Сообразим сии два направления с нашими русскими потребностями, особенно с потребностями наших приходских школ.

Словом, книга Жирара превосходна, и каждый русский педагог должен ее изучить, но не для того, чтобы извлечь из нее что-либо прямо, непосредственно, но чтобы возвысить собственное образование и достигнуть самому возможности написать русскую

*) О правильном обучении материнскому языку.

учебную книгу. Более подробное рассмотрение сего предмета найдет место в записке о составлении книги прописей для приходских школ, возложенном на меня комитетом. Теперь же для получения понятия о практической стороне Жираровой методъ я честь имею представить первый печатный опыт Жирара «Grammaire ou leçon de langue» (Friburg, 1831); из рассмотрения оной видно, что она требует хорошего преподавателя.

Желательно, чтобы по экземпляру Жираровых книг было выписано как для библиотеки ученого комитета, так и для библиотек высших учебных заведений министерства государственных имуществ.

О НАЧАЛАХ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ НИКОЛАЯ ГРЕЧА, СПБ, 1852 г.³⁰

Долгом считаю обратить особое внимание ученого комитета на новую, так называемую, «Начальную русскую грамматику» г. Греча. Она, наконец, удовлетворяет желанию, столь часто выраженному в разных актах комитета относительно составления для учебных заведений министерства гос. имуществ действительно практической русской грамматики, которая бы не содержала в себе одни теоретические неудобопонятные определения, но где бы всякое грамматическое правило выводилось из самого состава фразы,—и следственно, усваивалось бы ученику живым путем, а не одним заучением наизусть.

«Начальная грамматика» начинается с понятий о речи (о предложении). Отсюда автор переходит к постепенному объяснению — слова, слога, буквы, отсюда обратно идет к составу предложений и к разбору разных частей оного. Засим рассматриваются по очереди части речи; но каждому теоретическому положению предшествуют практические примеры, с большим знанием дела подобранные; изучение сих примеров, при коих постепенно вводятся общие правила, приготавливает ученика к полному их разумению; свод сих правил под названием повторений в конце каждой главы еще более облегчает удобство при употреблении сей книжки.

В особенности главы 15—19 — о правописании, о предложении и о знаках препинания вместе с статьею «Решение задач» суть действительно нечто образцовое для учебного употребления; они так составлены, что будут полезны несколько понятливому ученику, даже и при плохом учителе.

Я честь имею предложить комитету о введении начальной грамматики Греча в учебное употребление даже в Лесном и Межевом институте, Горыгорецком институте, а тем более в писарской школе и во всех тех заведениях, где преподается русская грамота.

Эта книжка доступна и полезна человеку на всех ступенях изучения языка.

О РУКОПИСИ БЕРЕЗНИЦКОГО «РУКОВОДСТВО К 1 И 2 ГОДУ АРИФМЕТИКИ» И ОБ АРИФМЕТИКЕ г. БУНЯКОВСКОГО³⁹

Рассматривая по поручению комитета рукопись под заглавием «Руководство к первому и второму году арифметики», составленное старшим учителем Киевской 2-й гимназии г. Березницким, я счел долгом для определения ее достоинства сравнить ее с существующими уже у нас арифметиками и, не обинуясь, могу сказать, что она превосходнее всех, доньше у нас существующих арифметик за исключением недавно вышедшей арифметики акад. Буняковского, на которую я уже имел честь обращать внимание комитета и которой руководство Березницкого уступает и в логическом ходе понятий и в педагогических приемах для объяснения и особенно в частности изложения.

Известно, что арифметика есть труднейший педагогический предмет, здесь ничто не может быть оставлено на догадку, все должно быть высказано и объяснено; кто выучил арифметику на память, не выразумев вполне основных ее понятий, тот никогда не выразумет дальнейших математических положений, разве, пришед в совершенный возраст, снова начнет с арифметики.

Труднейшее в сем преподавании есть первый приступ; невероятно трудно спуститься до степени незнания ребенка и довести его до понятий о величине, о числе, о единице, кои кажутся для нас столь простыми; обман в сем случае так возможен, что долгое время арифметику начинали с нумерации, с самого отвлеченного арифметического понятия; от такой методы ученик принужден был выучивать наизусть совершенно непонятные ему положения, на экзамене пользовался единственно своей памятью, которая обманывала самих экзаминаторов; между тем, при выходе из школы ученик, зная арифметику, не может ею пользоваться в жизни, она составляет для него нечто постороннее, ни к чему в его быте неприменимое.

Таким образом, от неправильного преподавания сей науки она бесполезна и для того, кто должен идти дальше, и для того, кому для этой жизни достаточно и полезно было бы знание первых 4-х правил.

Впрочем, должен сказать, что такой арифметики, которая бы начиналась с развития первоначальных понятий ребенка, еще нет ни у нас и нигде. (В программе учебника для приходских училищ, составленной мною по приказанию г. министра государственных имуществ, я постарался подробно изложить способы для составления такой арифметики. Здесь полное объяснение сего предмета заняло бы много места.) Она до сих пор существует лишь в изустном преподавании в некоторых прусских и тосканских школах и есть плод личного достоинства учителей, из детства приготовленных к сему званию глубоким изучением высших оснований педагогики и практики, начинающейся со школы.

Не будем требовать невозможного (предположим даже, что учитель по какому-то инстинкту догадается, с чего приступить к делу) и рассматривать арифметику Березницкого и Буняковского с той минуты, когда учитель может их употребить в дело. Вот с чего они начинают.

Арифметика Березницкого:

§ 1. Все то, что подлежит сравнению и измерению в каком бы то ни было отношении, называется величиною, напр. длина комнаты, высота здания, расстояние предметов, продолжение времени и т. п. Величины называются однородными, когда каждая извлекается из одного и того же понятия. Напр., миля, фут, дюйм и т. д. суть величины однородные, потому что каждая из этих величин извлекается из понятия о расстоянии и пр.

Арифметика Буняковского:

§ 1. Всякий имеет понятие о том, как измерять длину, взвешивать товар, считать деньги. Для измерения длины употребляют какую-нибудь известную меру, напр. сажень, аршин и пр. Товар взвешивают на весах посредством пудовых, фунтовых гирь или золотников. Деньги считают рублями, гривнами, копейками. Мера, которую употребляем для определения длины, веса, суммы и пр., называется именованною единицей, потому что она всегда имеет особое наименование. Так, напр., если бы мерили аршином, взвешивали на фунты, считали деньги рублями, то аршин, фунт, рубль изображали бы именованные единицы.

Должно признаться, что та и другая арифметика предполагает в ребенке тысячу предшествующих понятий, коих по естественному ходу он еще не может иметь; но при самом поверхностном взгляде на прием того или другого автора видно, что арифметика Буняковского ближе и понятнее ребенку и, следовательно, ближе к делу. Начинать говорить ребенку прямо об отвлеченном понятии: величине, однородности — значит извращать естественный ход идей и проповедовать в пустыне. Буняковский ведет к сим понятиям просто, начиная с известных каждому до некоторой степени предметов. Не говорю уже о разности в ясности изложения.

Войти в полный критический разбор той и другой арифметики значило бы написать книгу вдвое больше их обеих. Ограничусь некоторыми указаниями, из которых комитет мог бы заметить о сравнительном достоинстве сих двух сочинений.

Березницкий выводит дробь из деления с остатком: ход логический для ученого, но не для ребенка; напротив, у Буняковского весьма счастливый прием дать понятие о дроби в самом начале арифметики (см. § 4, 5, 6, 8); от сего, разумеется, при благоразумном преподавании трудный переход от числа к дроби облегчается и дробь не кажется человеку каким-то особым, странным и непонятным числом, как обыкновенно бывает по естественному развитию понятия о числе вообще. Березницкий

как бы предчувствовал сию необходимость, но, к сожалению, несколько строк § 3 о дробных числах непонятны тому, кто не изучил самих дробей (см. «Арифметику» Буняковского, § 4, 5, 6, 8, 55, 56 и сл.).

Довольно замечательно то, что оба автора видят в простых или первых числах способ для объяснения дробей; но приемы их весьма различны; Березницкий говорит о простых или первых числах в самом начале главы о дробях и выводит: «что дроби происходят от деления простых чисел» (§ 54). Такого рода вывод может быть почтен разительным примером и того, как трудно учителю опускаться до понятий ученика и какая разница между книгой ученой и учебной. Вывод Березницкого верен мегафизически, но для ребенка он будет иметь следствием, что $14/16$, $12/24$ не будет уже для него дробью.

Буняковский весьма счастливо выводит первые числа из таблицы умножения, уже объяснив дроби и лишь как средство для сокращения дробей. Приложение к арифметике, таблица первых чисел от 1 до 2039, составляет важное улучшение, донныне забытое во всех наших арифметиках.—Десятичные дроби описаны у Березницкого с большей подробностью, нежели у Буняковского, но едва ли сообразно с назначением книги.

Я не распространяюсь здесь о недостатках в самом изложении; комитет усмотрит их в приведенных фразах; некоторые из остальных я отметил в самой книге.

Вообще, я должен заключить, что арифметика Буняковского должна по справедливости быть предназначена для введения в училищах, подведомственных министерству; Березницкого должно, кажется, поблагодарить за его усердие, ибо по всему видно, что он свое дело знает. Может быть также в видах министерства способствовать ему хотя малой суммой для напечатания его книги; это вспомоществование я основываю на следующей мысли: ни та, ни другая арифметика не достигает своей цели в отношении к ученикам, но обе могут быть полезны для учителей приходских школ, а в этом, по моему мнению, пока главное. Березницкого с тем вместе, если сие предназначение состоится, можно пригласить пересмотреть свою рукопись и в особенности потрудиться над большей ясностью выражений.

О КНИГЕ «АРИФМЕТИКА ДЛЯ ХОЗЯЙСТВЕННОГО СЧЕТОВОДСТВА С ПРАВИЛАМИ ВЫЧИСЛЕНИЯ НА СЧЕТАХ И ДРУГИМИ ПРИБАВЛЕНИЯМИ, НУЖНЫМИ ДЛЯ ХОЗЯЙСТВЕННЫХ И КОММЕРЧЕСКИХ РАСЧЕТОВ» А. СМИРЕННОВА¹⁰

Я с большим тщанием рассматривал эту книгу, ибо до сих пор у нас, к сожалению, еще нет ни одного арифметического руководства, которое бы было пригодно для училищ низшего разряда. Тот, кто начинает арифметику, излагая ее не догматически, но с соблюдением строгой педагогической постепенности и в тес-

ной связи с общим житейским счетоводством (какое бы оно ни было—хозяйственное, коммерческое или иное), тот окажет важную услугу просвещению в России. По этому убеждению рукопись г. Смиреннова своим заглавием и даже своим содержанием столь заинтересовала меня, что при первом чтении я намеревался взять на себя труд изложить некоторые части книги, которые показались мне более слабыми, с тем, чтобы таковые изменения могли быть впоследствии предложены, по усмотрению комитета, автору для исправления его книги. Но принявшись за самую работу, я убедился, что такого рода частные изменения в ней невозможны или надлежало бы переделать всю книгу с начала до конца.

Действительно, намерение автора прекрасно; он соединяет первую и вторую часть арифметики (т. е. целые числа, именованные, дроби простые и десятичные, тройное правило) с кредитными расчетами, страхованием и бухгалтерией; в конце прибавлены числа церковные и римские и, наконец, по выражению автора, «общие объяснения о том, какого рода задачи через какие правила арифметики решаются». Числовых ошибок я не заметил; язык вообще неловок и показывает неумение владеть им, но важных ошибок против языка также нет.

Вероятно, по сим соображениям комитет учебных руководств при министерстве просвещения и одобрил сию рукопись к напечатанию.

Но г. Смиреннов ходатайствует о принятии его книги к руководству для сельских училищ. Такое ходатайство заставляет смотреть на эту книгу с другой точки зрения. Как видно из письма его, он имел в виду составить практическую арифметику для хозяйственного счетоводства, применяясь к потребностям торгового и промышленного класса народа. Может быть, человеку торговому, уже знакомому со счетоводством, полезно будет справиться с таблицами процентов, включенными в сию книгу, с таблицами премий, возобновить в памяти тройное правило и правило товарищества, даже справиться с ценой на гербовую бумагу,—ибо все это помещено в эту книгу, но выучиться самому по ней или выучить другого арифметике решительно невозможно; автору, как видно, неизвестны самые первоначальные основания педагогики. В его изложении нет никакой постепенности; он постановляет правила, которые нисколько не выведены из предшествующего; употребляет условные технические термины, не приготовив читателя к их значению, предполагая в нем такие познания, каких предполагать невозможно; вводит вовсе ненужные технические термины и проч. и т. п.

Доказательством тому укажу на несколько примеров: автор по общей несчастной рутине всех наших арифметик начинает с нумерации, т. е. с самого труднейшего для начинающих процесса. Начал было дельно — фразою, которая из Эйлера перешла в разные арифметики, к сожалению, в искаженном виде: «все, что можно измерять или считать,—говорит г. Смиреннов в своем

введении,—заключает в себе какую-либо величину, или количество». Не так выражается великий педагог-математик; он говорит просто: «все, что можно увеличить или уменьшить, другими словами, все то, к чему можно что-либо прибавить или от чего можно отнять, — все то называется величиною, или количеством. Таким образом, какая-либо сумма денег называется величиною, или количеством, потому что к этой сумме можно прибавить и можно отнять от нее. По той же причине разные вещи по мере или весу называются также величиною, или количеством» («Vollständige Anleitung zur Algebra von Leonard Euler», St.-Petersburg, 1802, § 1). Такой образ изложения понятен всякому, но когда говорится, что все, что можно измерять или считать, заключает в себе какую-либо величину, или количество, то знающий догадается, в чем тут дело, но начинающий не поймет ничего, тем более, что употребленное таким образом выражение — «заключает в себе» — здесь вовсе не правильно.

А между тем, здесь исходный пункт; ежели ученик не усвоит себе вполне понятия о величине, или количестве в их математическом смысле, то все последующее будет для него тьма бездонная.

За нумерацией следует определение: что такое счетоводство? И вслед затем автор снова обращается к тому, как в арифметике изображаются числа 1, 2, 3, 4, 5 и пр., которые он, бог знает почему, называет знаменующими, введя таким образом совершенно излишний и бесполезный технический термин и все это после нумерации, где все эти числа были употреблены. — Засим автор излагает, что есть числа простые и именованные, целые и дробные, также отвлеченные, и прямо переходит к наименованию 4-х главных действий арифметики, что все из предшествующего не видно и потому для учащихся непонятно.

Сложение автор определяет следующим образом: «§ 16. Сложение есть действие, по которому данные числа соединяются в одно число, всем им равное». — Оно, конечно, и так, но спрашивается, какой ребенок или простолюдин поймет такое определение, когда он не доведен до него практикой над слагаемыми числами? В Эйлеровой алгебре вовсе нет определения сложения, а объяснено просто, как слагаются числа и что из того происходит.

После сложения и вычитания цифрами автор излагает способ сих действий на счетах, где почитает нужным для читателя заметить § 25 п. 2: что «относительная величина косточек по месту проволок снизу вверх равняется относительной величине цифр от правой руки к левой» и пр. Что значит для ребенка или простолюдина «относительная величина»? Да и не поймет ли он так, что на счетах одни косточки должны быть больше других, т. е. разной величины? — Самый процесс исчисления на счетах изложен автором уже на следующих страницах, когда бы с того и надлежало начать.

Умножение автор нисколько не выводит из сложения, как деления из вычитания, но пускает в голову ребенка или простолю-

дина следующее определение: «§ 31. Умножение есть действие, по которому одно из данных чисел во столько раз увеличивает-ся, сколько другое число имеет в себе единиц».— Кто из нас не припомнит, как он понимал в детстве выражение «данные числа», не говоря уже об определениях в такой догматической форме! Примеры из житейского быта приведены автором после догматического изложения первых четырех действий, которого не поймет наверное ни один ученик, не выучившийся прежде арифметике.

Отсутствие педагогической обработки еще более замечается в дробях и в тройном правиле; нет постепенности; определения, неловко выраженные, без приготовления к уразумению их, непомерная роскошь на технические термины; примеры, которые бы могли служить столь удобным средством для наглядного объяснения арифметических правил, откинутые в конец, без всякой связи с предшествующим,— все сии недостатки делаются еще более важными при большой сложности сих частей арифметики.

С § 173 является толкование о страховании имуществ, без малейшего объяснения, что такое страхование, к чему оно служит, на чем основаны расчеты страхования. Но зато поименованы некоторые страховые общества (не все) из существующих в России. Затем приложены таблицы разных премий, затем следует статья об учете векселей с таблицей о цене гербовой бумаги, с выписками из табели о пошлинах за право торговли.

Понятие о бухгалтерии изложено в 3-х статьях, между коими замечательна статья 194, где утверждается, что бухгалтерия есть «наука, излагающая правила, по которым ясно и кратко записываются статьи в торговые книги», именуются разные бухгалтерские книги о дебете и кредите,—все без малейшего объяснения, что это такое, вероятно, в предположении, что читателю уже все это известно, тогда и зачем писать об этом?

В конце книги, как сказано выше, есть заключение, названное в оглавлении так: «общие объяснения о том, какого рода задачи, через какие правила арифметики решаются с этого заключения». Автор должен бы с этого заключения начать свою книгу, разумеется, дав ему другой вид.

После всего вышеприведенного, кажется, не нужно уже доказывать, что эта книга нисколько не может быть пригодна для сельских училищ и что введение в них «Руководства к преподаванию арифметики», изданного от департамента народного просвещения, несмотря на все свои важные недостатки, все-таки в сто крат превосходит арифметику г. Смиреннова.

Но уважая труд и труд не малый г. Смиреннова и его познания (конечно, не в педагогии), можно присоветовать ему принять написанную им книгу за материал, из которого бы он мог составить другую, действительно полезную книгу, наблюдая следующие условия: 1. Начать арифметику не с метафизических оп-

ределений, но с примеров, взятых из домашнего быта крестьянина, торговца, промышленника; 2. Не предполагать в читателях никаких знаний, кроме тех, которые может иметь мальчик из простолюдинов, но вести это разумение от предмета, ему известного, постепенно к математическим понятиям, в изложении коих откинуть всякую ученую форму; не употреблять ни одного ученого термина, не приготовив к тому разумения читателя, и постоянно выражаться чистым, правильным русским языком, предпочитая краткие фразы длинным и избегая, сколько возможно, местоимений и деепричастий; 3. По части математической изучать самому методу Эйлера в его «Алгебре» и для частных объяснений справиться с первым томом математической энциклопедии Монферье (Encyclopedie mathématique par Montferrier, 1 partie, Paris 1855—1856), равно в арифметике Буняковского, применяя все сии руководства к специальному назначению книжки; 4. Относительно страхования — изложить понятным языком самые основания этого дела, а о существующих обществах упомянуть кратко, лишь для примера и лучшего истолкования; 5. Объяснение бухгалтерии, которую отнюдь не принимать за науку, начать с объяснения самой простой счетной записки в виде примера и показать, каким образом развитие торговли или промышленности частного лица или товарищества может потребовать той или другой бухгалтерской книги, что можно довести весьма просто до самой сложной, так называемой двойной итальянской бухгалтерии.

Если бы такая книжка была хорошо составлена, то я не усомнился бы рекомендовать ее ученому комитету для замены ныне введенной в сельские училища арифметики.

О ЧЕРТЕЖАХ, ПЛАНАХ, РИСУНКАХ И ПРОПИСЯХ БЕССАРАБСКОГО УЧИЛИЩА САДОВОДСТВА⁴¹

Недостатки чертежей, планов и прописей Бессарабского садоводческого училища большею частью те же, которые замечены мною на таковых же работах воспитанников Екатеринославского училища садоводства:

а) на 8 чертежных планах фасадов домов, двух столярных и одного механизма (мельницы) ни на одном нет масштаба;

б) из 8 чертежей местностей только на двух означены масштабы, но и из сих двух один сделан правильно, на другом же находится странное означение, что линией масштаба выражены квадратные сажени, чем доказывается совершенное смешение понятий в голове воспитанника. Притом, знаки насаждений не соображены с общепринятыми;

в) прописи вообще порядочны, но во многих грубые ошибки против правописания;

г) засим рисунки растений имеют преимущество перед екатеринославскими: в бессарабских обращено больше внимания на ботанические признаки растений.

Специальные заметки написаны мною на самых планах, прописях и т. п., но рассмотрение сих произведений двух садоводных училищ указывает на необходимость принять какие-либо меры, чтобы рисование, черчение, письмо в сих училищах были не бесполезной тратой времени, но имели бы практическую пользу как для будущего назначения учеников, так и вообще для развития в них наблюдательности и привычки к отчетливости в своих работах.

В сих видах я имею честь предложить на обсуждение комитета следующие правила, долженствующие, по моему убеждению, быть обязательными для преподавателей не только в училищах садоводства, но вообще во всех элементарных училищах (где только учат черчению, рисованию и чистописанию), разумеется, за исключением того, что прямо относится к садовым украшениям.

I. Относительно рисования и черчения:

1. Черчение, начиная с элементарного линейного черчения и собственно рисования растений (о чем подробнее сказано в п. 6), должно быть обязательно для всех учеников; остальные же роды рисования должны быть предоставлены лишь тем из воспитанников, в коих окажется особая склонность к сему искусству, чем однакоже они не должны освобождаться от черчения, полезного и для рисовщика.

2. Занимать учеников черчением преимущественно геометрических тел в их разных положениях с наблюдением элементарных правил перспективы — дела, всегда полезного для садовников.

3. Фасады избирать самые разнообразные, почерпая их, независимо от иностранных, из изданного министерством государственных имуществ атласа сельских построек, но не ограничиваться одними фасадами, а приучать чертить и планы внутреннего расположения домов, беседок, павильонов и пр. и т. п.; обращать особое внимание на такого рода постройки, кои, служа к украшению садов, с тем вместе имеют и другого рода назначение, каковы, напр. погреба, колодцы, голубятни, птичники, отхожие места и т. п. В чертежах построек, где употребляется отопление, как, напр. оранжерей и разного рода жилья, как, напр. жилища садовника, сторожа и пр., обращать особое внимание на устройство его отопления, сообразно климату, роду топлива и другим местным условиям. Все это должно быть преподаваемо не с той целью, чтобы обратить садоводов в архитекторов, но в том элементарном объеме, какой нужен для садовника, имеющего дело с разными садовыми постройками.

4. На планах садов требовать непременно правильного означения знаков насаждений, дабы приучить воспитанника в выборе насаждений иметь в виду не одно фантастическое украшение сада, но и возможность согласить его с климатическими и другими местными условиями.

5. Требовать во всех случаях правильного начертания масштаба.

6. При рисовании растений (цветов, плодов) требовать главнейше: верности в изображении ботанического характера растения, предоставив собственное изящное или художественное рисование растений особой склонности воспитанника и на его произвол.

II. Относительно ч и с т о п и с а н и я:

7. Обращать внимание не столько на красоту и отделку прописей, сколько на четкость почерка.

8. Следить по возможности за самыми обыкновенными ошибками против правописания, в особенности за теми, от коих затемняется смысл. Для сего отнюдь не нужно особого преподавания грамматики, как обыкновенно полагают (и которое, как известно по опытам, нисколько не достигает желаемой цели), а просто практические упражнения, для коих я уже неоднократно при разных подобных случаях имел честь рекомендовать единственно пригодную для сей цели у нас книжку — «Азбука» Греча (изд. в Карлсруэ), где помещены наиболее затруднительные слова и указаны наиболее встречающиеся в простолюдьи ошибки: одно списывание этих слов и фраз прямо с печатного из вышеозначенной азбуки предохранило бы воспитанников от ошибок, из которых иные останутся при них навсегда ко вреду их житейским потребностям, но и их умственному развитию, нужному для того, чтобы не быть нелепыми садовниками, для отвращения чего именно и учреждены садовые училища.

ОБ ОБРАЗЦАХ ЧИСТОПИСАНИЯ, ЧЕРЧЕНИЯ И РИСОВАНИЯ, ДОСТАВЛЕННЫХ ИЗ БЕССАРАБСКОГО УЧИЛИЩА САДОВОДСТВА ЗА 1858 г.⁴²

Рассмотрев образцы чистописания, черчения и рисования воспитанников Бессарабского училища садоводства, я, к сожалению, должен заметить, что в них я нашел те же самые недостатки, о коих я имел честь представить комитету по рассмотрении образцов прошедшего года.

Из шести планов садов лишь на один есть масштаб и то без означения, какого рода в нем деление; можно догадываться, что поставлены сажени, но дело в том, что надобно воспитанников приучать к аккуратности, а не к черчению наобум. Желательно бы также было, чтобы на каждом плане означалось в особом месте: что именно воспитанник понимает под тем или другим знаком произрастаний и местностей, иначе эти планы могут быть не что иное, как бессознательная и следовательно бесполезная копировка.

На двух архитектурных планах каких-то фантастических зданий также нет масштаба; притом, на планах одни фасады, а нет ни внутреннего расположения, ни плана отопления; следовательно, воспитанник опять чертит бессознательно, не отдавая себе отчета в том, что такое он делает.

Относительно образцов прошедшего года уже было замечено

о необходимости упражнять воспитанников сообразно цели училища в черчении построек, принадлежащих собственно садоводству, и с означением их внутреннего расположения.

Рисунки опять суть не что иное, как плохое рисование, а не ботаническое черчение, с показанием не только цветов и плодов, но и корней растений, а равно и некоторых подробностей, принадлежащих к анатомии растений, и притом с тем, чтобы воспитанники чертили с натуры, а не с рисунков, ибо последнее для них совершенно бесполезно. Лучшие из рисунков — воспитанника Переверзева, а потом — Урса.

Прописи, вообще порядочны, особливо шесть отмеченных буквой л (всех прописей 31), но и в лучших встречаются ошибки против правописания, тем более непростительные, что воспитанники, вероятно, списывали или с прописей, или с печатного текста, так что их ошибки показывают недостаток внимательности, которая всего более должна быть развиваема во всяком училище, а тем более в таком, где образуются садоводы, долженствующие заранее приучаться к наблюдательности.

Вообще, именно на сей предмет надлежит обратить внимание управления училища, ибо нельзя ожидать никаких успехов, если воспитанники будут упражняемы механически, без развития в них привычки наблюдать самим и понимать, что они видят, а при нанесе на бумагу быть отчетливым и аккуратным.





ВНЕШКОЛЬНОЕ

ПРОСВЕЩЕНИЕ





КАКОЙ НАУКЕ УЧИТЬ НАРОД?⁴⁴

I.

Людам, которые утверждают, что не надобно народ учить грамоте, можно отвечать следующим вопросом: нужно ли, чтобы законы всеми исполнялись? Если да, то надобно, чтобы все могли читать и понимать их. Неужели эти люди никогда не подумали, что раскольники могут уничтожиться лишь действием распространенного и укоренившегося в народе просвещения, что раскольничьи коноводы, сии злейшие враги всякого правительства, находят возможность действовать на простолюдинов лишь при помощи их невежества? Какой читающий дурак обольстится раскольничьими бреднями?

II.

Спрашивают: чему учить ребенка, мужика? Неужели спозаранку набить в голову ребенка арифметику, ботанику, грамматику, химию?.. Неужели мужика учить химии, геологии, физике, агрономии, теории таксации лесов, ветеринарному искусству, архитектуре (ибо, все это, если угодно, входит в земледельческий быт)? Нет, ни ребенка до некоторого возраста, ни мужика не надобно учить никакой *науке*—да и, вообще, учить не должно, но нужно *приучать* его видеть то, что вокруг него и в нем, и отдавать себе отчет в том, что он видел; видеть не без пользы, но с заметкою; отдавать себе отчет в том, что он делает; почему он делает так, а не иначе, приучить его замечать, на что ему может пригодиться то, что он видел, но не быть *nil admirari**), отвыкнуть от привычки что-либо делать потому только, что он прежде так делал; словом, от привычки подражать бессознательно кому бы то ни было, у мужика—дедам, у ребенка—пожалуй, героям Плутарховым; словом, от привычки делать какое-нибудь дело, оставляя свое разумение в стороне без всякого с его стороны участия. Если нужно ребенку передать, что в прямом угле 90 градусов,—мужику, что хороший плуг лучше его глупой

*) Nil admirari — ничему не удивляться.

кривули, то еще нужнее приучить человека подумать о том, что прямой угол не может не быть в 90 градусов, и почему плуг лучше кривули; практическая польза от того та, что ученик правильнее начертит треугольник, а мужик легче исправит плуг, если он изломается; словом,—приучить и того и другого, как приводить в движение свое разумение в том круге, который ему доступен, как предостеречь себя наперед от ошибок, как воспользоваться и своею и чужою опытностью.

(Это почти мысль Эмиль Жирардена, основателя земледельческой *fermes-écoles**) в Костю в ответ порицателю агрономии как науки).

Спрашивается, какая польза от такого навыка?

Для ребенка та, что легче перейдет к *науке*—и его даже не испугают определение единицы, числа, грамматики, имени существительного и прилагательного и прочие дивы наших учебных книг.

Для мужика—то, что он, не пускаясь в науки, ему невозможные и даже не нужные, составит из своих опытов свою науку, или свое искусство, как угодно; а если ему придется заглянуть в книжку, или прочесть предписание начальства, то ни то, ни другое не будет ему казаться *бук*ой.

*) Школы-фермы.



О РУКОПИСИ ШМИДТА «НАЧАЛЬНЫЕ СВЕДЕНИЯ ИЗ ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК»⁴⁵

Когда мне была передана эта рукопись в первоначальном ее виде, я оценил вполне ее относительное достоинство и потому, желая, сколь возможно, содействовать ее появлению в свет, взял на себя утомительный труд пройти ее всю из конца в конец и отметить места, кои требовали исправления или, лучше сказать, коренной переделки, ибо сии места, по моему мнению, были и по изложению понятий и по образу выражений несообразны с назначением книги для употребления в земледельческом училище.

В сих отметках я стараюсь *практическим образом* указать на те требования такой книги, кои трудно передать в сокращенном догматическом виде; в поданной тогда мною заметке, признавая ясность изложения, показывающую в сочинителе знание предмета, я настаивал *об уничтожении иностранных оборотов, о переделке длинных книжных периодов* и для лучшего уяснения предмета указывал на образ изложения, употребленный знаменитым Эйлером в его элементарной алгебре, указывая на некоторые русские книги, которые *по языку* могли бы быть приняты в руководство; словом, я желал убедить сочинителя и соображениями и в особенности поправками и заметками на самой рукописи в необходимости при сочинении в такой книге *отречься* решительно от нашего условно-книжного языка, в самом существе своем нелепого и не русского, а для простых читателей вовсе непонятного, а собранный им материал изложить не только в форме общедоступной, но и сообразно *степени подготовки* ученика земледельческого училища.

Получив новую редакцию г. Шмидта, я с сожалением убедился, что — или сочинитель не понял меня, или я недостаточно ясно выразился. Для полного объяснения необходимы были бы изустные сношения, но случая к тому не представилось. С другой стороны, я не мог не признать, что составление книги о природе

в физическом и химическом отношении, вполне удовлетворяющей потребностям училища, как земледельческое училище, есть у нас дело новое и чрезвычайно трудное. Между тем, такая книга необходима; при настоящем общем движении земледелия и промышленности в России наши поселяне не имеют ни одной книги, которая бы дала им хотя самые ограниченные сведения о тех предметах, с которыми он должен вращаться всю жизнь свою. Скажу более: даже учителя в наших школах не имеют никакого руководства, которое бы усвоило им способ выражаться ясно, сообразно с кругом понятий учащихся из простого звания, и постепенно переходить от известного к неизвестному, от общедоступного анализа к синтетическим выводам. Все наши учебники по части естественных сведений написаны, к величайшему прискорбию, тем условным книжным языком, к которому мы привыкли и считаем его русским, когда он вовсе не русский для поселянина, ибо исполнен не только технических терминов, но и оборотов и слов или переведенных с иностранного, или искусственно составленных нашими учеными, а не почерпнутых из жизни народной.

Мы, например, беспрестанно употребляем выражения: в *отношении*, *предмет*, *тело* (в смысле химического или физического предмета), *вещество*, *орудие*, *улетучиваться*, *объем*, *свойство*, *отличительное свойство* и множество подобных, русских, повидимому, оборотов и слов (не говоря уже об иностранных), но которые для простолюдина или имеют совершенно другой смысл (так, простолюдин под *телом* понимает лишь *плоть*; *свойство* в смысле *родства*; *отличительный* в смысле *прекрасный*, *отличный*), или вовсе не имеют никакого смысла, как, например, *вещество*, *предмет*, *отношение*, в *отношении* и проч. т. п.

Что еще важнее: все наши учебники предполагают в учащихся массу *предварительных сведений*, коих, между тем, не передается ученикам даже в уездных училищах, которые в отношении к физическим и химическим понятиям отличаются от немецких одной с ними степени школ, насколько наши уездные училища отличаются от университета.

Понимая всю важность и всю трудность такой книги у нас, я не мог смотреть на сие дело, как на чисто административную бумагу.

Я имел в виду, что такая книга, во-первых, если издать ее, как следует, с верными полнотипажами, будет стоить дорого и что она надолго будет *единственным* руководством и единственной книгой для наших простолюдинов. Чтобы добыть все возможные средства, кои могли бы послужить к составлению такой необходимой книги, я выписал из Англии коллекцию учебных просто-народных книг знаменитого Лерднера, а в поездку мою за границу взял с собою рукопись Шмидта, чтобы сравнить ее способ изложения со способом изложения в немецких школах одинакой с земледельческими училищами степени.

Все эти наблюдения и изложения убедили меня, что эта рукопись, если издать ее в том виде, как она есть, лишь приумножит собой число наших *нерусских*, без сомнения, полезных в своем месте учебников, но цели *быть руководством для учеников земледельческого училища* и в школе и вне школы рукопись г. Шмидта и ныне, к сожалению, нисколько не соответствует. В Германии, где в школе низкой степени (*Kleinkinderschule primarschule*), а тем более в маленьких классах при *Seminarschule* уже сообщаются ученикам сведения из космографии, геологии, физики и химии, кои уже *подготавливают учеников к уразумению высших степеней науки*; так что уже здесь условные образы и слова их не пугают; они уже заранее усвоили себе их содержание; но и в высших школах (*Oberschule, Kreisschule*) изложение этих предметов несравненно удобопонятнее, нежели как сии предметы изложены г. Шмидтом.

В сем комитет ясно удостоверится, обратив внимание на мои карандашом сделанные отметки на самой рукописи.

Дабы выяснить более мою мысль, я под влиянием того способа преподавания, который изучал в Германии (не теоретически в виде экзаменов, но просто садясь на школьную скамью), составил опыт введения к такой книге, какая, по мнению моему, должна быть написана и для учеников-поселян и для самих их учителей.

В этом опыте я старался не употреблять ни одного книжного выражения, объяснить самое трудное в приступе к естественным явлениям, а именно, так называемые (неправильно) *общие* свойства тел, как-то — тяжесть, непроницаемость, скважность и прочее т. п., равно довести постепенно до объяснения слова *тело* в физическом его смысле и до убеждения ученика в том, например, что воздух и газы с^уть *тела*, т. е. привести его на ту первую степень познаний, без которой ничто из дальнейшего не может быть ему понятно.

Нужно ли говорить, что я не имею в виду тщательного убеждения, что именно так, а не иначе должны быть писаны у нас сего рода учебники. Эта тетрадка написана мною существенно для того, чтобы яснее выразить мою мысль по этому затруднительному предмету.

Для дополнительного объяснения честь имею представить при сем несколько учебников Лерднера.

Словом, необходимо убедиться в следующих для меня непреложных истинах, выведенных из *многочисленного специального изучения* сего дела:

1. Ни один из существующих у нас учебников не может приносить никакой пользы ученикам-поселянам в отношении к познанию природы и применению сего познания к сельскому делу.

2. Ни один из существующих на английском, немецком, французском и итальянском языках учебников не может быть переве-

ден для сей цели, ибо русская книга должна возникать из русско-го быта и начинаться с понятий, *известных русским лю-дям*, коих круг понятий отличен от понятий других европей-ских народов.

Предстоит задача издать для наших учеников-поселян такие же книги, какие Песталоцци издал для Германии, Лерднер для Англии, Ламбускини для Италии, Араго (в «*Astronomie populaire*») для Франции. Достигнуть сей цели возможно лишь конкурсом *с значительным вознаграждением* и с тем, чтобы в ус-ловиях конкурса были изложены ясно, определительно и подро-бно требования ученого комитета о том, какими свойствами должны отличаться такого рода учебники.



ПРОЕКТ КОНКУРСА НА УЧЕБНИК ПО ЕСТЕСТВОЗНАНИЮ⁴⁶

Имею честь представить при сем составленный мною по поручению комитета проект конкурсной задачи на «Учебник по части естественных наук для земледельческого училища» или «для земледельческих училищ».

Я счел долгом в сей программе распространиться о тех условиях, соблюдение коих необходимо при сочинении такой книги, ибо, по скудости нашей народной литературы и нелепости большей части изданных у нас так называемых простонародных книг, сии условия еще весьма немногими понимаются. Относительно же предметов, долженствующих войти в состав такой книги, я полагал бы ограничиться лишь общим означением и указанием на главный в сем деле пункт, а именно, что все сведения, почерпнутые из разных наук, должны иметь ближайшее отношение к земледелию и к *русскому сельскому быту*. Всякое более подробное исчисление предметов лишь затруднит талантливому конкурента, а для бесталанного будет лишь поводом наружно, так сказать, *формально* исполнить условия программы и тем прикрыть недостаток внутреннего содержания; ибо должно иметь в виду, что для составления такой книги, каков предполагаемый учебник, необходимы не только основательные знания, но и талант; доказательством того может служить то, что лучшие учебники и простонародные книги написаны лишь людьми гениальными, как, например, Эйлер, Песталоцци, Араго, Лерднер.

**КОНКУРСНАЯ ЗАДАЧА, ПРЕДЛАГАЕМАЯ МИНИСТЕРСТВОМ
ГОСУДАРСТВЕННЫХ ИМУЩЕСТВ: НАПИСАТЬ «УЧЕБНИК ПО ЧАСТИ
ЕСТЕСТВЕННЫХ НАУК ДЛЯ УПОТРЕБЛЕНИЯ В ЗЕМЛЕДЕЛЬЧЕСКИХ
УЧИЛИЩАХ»**

Сей учебник должен состоять из простонародного, доступного каждому грамотному крестьянину изложения физических явлений и законов природы. При составлении сего учебника требуется непременно соблюдение следующих условий:

А. Относительно содержания. Сей учебник не должен заключать в себе собственно ни естественной истории, ни физики, ни химии, но лишь те из всех сих наук сведения (в уровень с настоящим их положением в Европе), кои имеют ближайшее отношение к земледелию и, вообще, к сельскому быту. Особое внимание должно быть обращено на геологию в ее *приложении к земледелию* (в руководство может быть принята книга: „Geologie appliquée a l'agriculture par Bouée“ и др. и т. п.) и на гигиену в ее *приложении к здоровью работающего человека и к содержанию домашних животных*. При описании законов горения должно быть объяснено их применение к сбережению топлива, к причинам пожаров и к средствам их тушения с опровержением по всем трем предметам наиболее распространенных по деревням суеверий и предрассудков, колдовства, знахарства и т. п.

В. Относительно метода в расположении предметов. Наблюдать вообще метод аналитико-синтетический; начинать всякое объяснение с предметов самых простых, самых известных, окружающих ежедневно крестьянина, или с происшествий, наиболее ему знакомых, строго избегая всякого преждевременного догматизма и не позволяя себе никакого научного вывода, не приготовив к его уразумению читателя ясным и последовательным сопряжением тех наблюдений, которые могли бы служить основанием к тому выводу. Вообще, относительно экономии в расположении предметов и понятий иметь образцом методы простонародного изложения научных предметов, принятые Эйлером в его алгебре, Араго в его «Популярной астрономии», Лерднером в его «Понятиях о вседневно встречающихся предметах», но не выпускать из виду, что *никакая популярная книга не может быть переводима*: исходный пункт, последовательность понятий, образ их изложения, оборот речи, выбор примеров — все должно соответствовать особенностям, степени просвещения, развитию понятий и обычаям того народа, для которого книга назначается; что этот учебник пишется для русского крестьянина (а не горожанина) и, следовательно, все объяснения и примеры надлежит почерпать из русского сельского быта, пользуясь теми фактами, кои известны каждому крестьянскому мальчику из его ежедневной жизни, из опытов же избирать преимущественно такие, которые могут быть доступны крестьянину, для чего книга «Химия» Виолетта (1847) может служить весьма хорошим руководством.

С. Относительно языка. 1. Избегать всяких не относящихся к делу отступлений, всякого велевечия, всяких поговорок и прибауток. 2. Писать самым правильным русским языком, без областных слов и оборотов и придерживаясь московского простонародного наречия и притом фразами краткими, не боясь повторений одного и того же слова, когда то нужно для ясности мысли. 3. Избегать в особенности в начальных главах

оборотов, хотя и правильных, но ученых или книжных, равно слов не только иностранных, но и русских, не вошедших в простонародие, каковы, например, тело (в смысле не плоти), вещество, предмет, отношение, отличительный (не в смысле отличный), начало (в смысле основание), неудобопроницаемость, соприкосновенность и проч. т. под. (выйти из такого затруднения будет зависеть от степени таланта конкурента, но это не невозможно); не чуждаться слов, хотя и не русских, но понятных каждому простолюдину, как, например, циркуль, ватерпас, машина, газ, телеграф и проч. т. под., вообще, слов технических, как, например, линия, диаметр, радиус, центр и проч. т. под.; отнюдь не переводить; по мере возможности, пользоваться некоторыми областными словами, удобопонимаемыми и согласными с духом русского языка вообще, но не вводить ни одного технического термина, ни слова нового, не общеупотребительного, не приготовив читателя постепенно к полному уразумению такого термина или слова.

4. Вообще, при построении речи и выборе слов и оборотов иметь непрестанно в виду, что книга пишется для такого читателя, для которого этот учебник будет, может быть, *первою книгою, им читаемой*, и, следовательно, не предполагая в нем никаких предварительных сведений, кроме тех, кои распространены в крестьянском быту; словом, воображать себе, что говоришь с умным, но решительно ничего не читавшим крестьянином.

Представляется на волю конкурента слить все части учебника в одно целое или разделить его на два отдела, из которых первый был бы введением, где может быть употреблен или метод чисто аналитический (как в «Популярной астрономии» Араго), или метод аналитико-исторический (как в книге Митчеля «О небесных светилах»). В таком случае второй отдел мог бы иметь форму синтетическую, но с тем, чтобы в этот отдел не было введено никакого понятия и ни единого слова, к которому читатель не был бы подготовлен первым отделом.

К рукописи должны быть приложены самые верные и определительные рисунки для полиטיפажей, которые будут помещены внутри книги. Для означения фигур должны быть употреблены русские гражданские или церковнославянские буквы, а отнюдь не латинские, и значение сих букв независимо от текста должно быть объяснено в подстрочных примечаниях под каждым рисунком. К учебнику должно быть изготовлено систематическое оглавление и подробный алфавитный указатель. Объем книги предоставляется произволу конкурента, но, вообще, желательно, чтобы книга не содержала в себе более 35 п. л. в восьмушку или 20 листов в четвертушку, в два столбца.

За сочинение, которое будет найдено вполне удовлетворительным и отвечающим условиям программы, назначается золотая медаль в 300 руб. и денежная премия в 2 тысячи рублей. Премия эта и награда ни в каком случае не будет разделена между соискателями; по рассмотрении последует или назначение полной

награды, или совершенный отказ в оной. Сочинение, удостоенное награды, будет напечатано в числе 2400 экз. за счет сумм министерства государственных имуществ и в таком случае 300 экз. предоставляются безденежно в пользу автора. Право на все следующие издания предоставляется автору с тем однакоже, чтобы оригинал, приготовленный к новому изданию, представлялся предварительно на рассмотрение ученого комитета и лишь вследствие его всякий раз особого разрешения было дозволено автору выставить на книге, что она удостоена награды и издана с одобрения ученого комитета.

Срок для присылки сочинений назначается не позже 1 января 1862 года.



ЧТО ТАКОЕ ЧЕРТЕЖ ЗЕМЛИ, ИНАЧЕ — ПЛАН, КАРТА И НА ЧТО ВСЕ ЭТО ПРИГОДНО⁴⁷

В конце этой книжки приложен чертеж; разверни и посмотри на него попристальнее; здесь дело любопытное и полезное. Ты видишь: в одном месте написано Москва, в другом Киев, в третьем Волга. Хочешь ли знать, что все это значит, и для чего это?

Объясню тебе примером: положим, что у тебя родные на дальней стороне; ты к ним приехал повидаться, вот дядя у тебя спрашивает: «а что, Ванюша, как поживаешь? я слышал, тебе, по милости начальников, новую избу выстроили; расскажи-ка, как у тебя что, где что стоит? сперва, где святые иконы у тебя стоят; потом скажи, где у тебя стол, где печка с полатами, где поставец, где окошко?» Вот ты и начинаешь рассказывать; только говорком все непонятно, то и дело сбиваешься, и дядя-то в толк не возьмет. Хочешь ли, чтобы и тебе легче было рассказывать и дяде-то было бы внятнее? Ты возьми уголек, да лист бумаги, а не то хоть доску, да и проведи по ней угольком черту: вот-де стена, а вот другая, вот третья и четвертая; вот здесь-де дверь, а против нее в переднем углу иконы стоят, а в том же углу стол, а вокруг скамьи, вот здесь печка, а тут дверь в чуланец; и, вестимо дело, стены избы большим четырехугольником обозначишь, а печку, например, маленьким. Дядя понял: «хорошо, говорит, ты живешь, все у тебя на порядках; благодари господу бога и своих набольших; только я не вижу, где у тебя закут, где хлевок для скотинки, где двор, где колодец и все, что для хозяйства потребно?» Вот ты хочешь начертить, где у тебя хлевок, ан видишь, что у тебя доски не хватает, не поместить на ней и избы и двора. Что тут делать? Ты сотри, что начертил, да и черти другое; а другое вот что: проведи черту одну, другую, третью, четвертую как доски хватает, и скажи: вот-де двор, а во дворе здесь закут, здесь хлевок, здесь колодец, а здесь вот изба. Только сам ты разумеешь, что уж тут нельзя такой большой избы начертить, как ты прежде чертил, а можно ее означить лишь ма-

леньким четырехугольником; а в этом маленьком четырехугольнике уже нельзя начертить, ни где дверь, ни где печка, ни где поставец.

Дядя понял: «хорошо, говорит, вижу, что все у тебя как следует: только я не вижу, как у тебя на улице дом стоит, где у тебя огород, где поле, где у тебя соседи живут».

Как тут быть, как сделать, чтобы дяде внятнее было? Да опять попрежнему.

Сотри, что начертил, да и черти снова: маленьким четырехугольником означь дом с двором; а вот здесь-де улица идет, а против моего дома брат Никитка живет, по левую сторону Семка-слесарь, а по правую — Устиновна-вдова; а вот здесь у меня огород, а за огородом канава, через канаву мосток, а с мостка дорога в озимое поле. Начертил — дядя понял; только посмотри: уже там, где ты свой дом начертил, уже там не можешь означить ни хлева, ни колодца, потому что места на доске не хватает.

А дядя все спрашивает. «Где же, говорит, у вас тут лес, где ваши земли под чужие подходят?» Нечего делать, сотри да и черти снова на той же доске. — Вот-де наша деревня, а от деревни вот тянется большая дорога да подходит к реке, а по правому берегу наш лес и наша мельница, а через реку соседние заливные луга, а река-то тянется да подходит к городу, и так далее, что знаешь. Но только заметь опять: на этом чертеже уж и дома твоего не видать, да всю и деревню-то должен означить точками, а вместо дороги у тебя одна черта да и вместо реки-то то же.

Теперь ты уже понимаешь, что чем больше земли хочешь обхватить, тем мельче у тебя черты на доске будут выходить. Например, хотел бы ты весь уезд начертить, где в нем город, где село, где деревня, где лес, где река, где дорога, то уж на таком чертеже и всю деревню твою должен одной точкой означить.

Что я сказал об уезде, то разумей и о губернии, что о губернии, то о целой нашей матушке России, которая божьею волею куда широко раскинулась. Оттого можно с умением да с мерою всю нашу матушку Россию на план нанести; а что об России, то и о других землях разумей. Вот перед тобою на чертеже часть земли, которая называется Европой и об которой скажем после больше; вот ты видишь здесь Россию, с окружными землями; начнем хоть сверху; вот смотри на полночь лежит Петербург, а под него подходит Балтийское море; к западу идет Пруссия, где живут наши союзники, а возле на полдень Австрия или Цесария, где также наши союзники, все народ немецкий,мышленный, торговый, занимается всякими ремеслами и фабриками и к нам приезжает. Дальше к полудню Черное море, оно одной стороной к Одессе, а другою к Царьграду подходит. Заметь, какие славные реки в Черное море втекают: и Днестр, и Буг, и Днепр; далеко, далеко за Черное море на полдень стоит Иерусалим, где гроб

господень; то же море подходит и к Кавказским горам, а за теми горами на восток Каспийское море, в которое втекает наша Волга-матушка; видишь, как она по святой Руси тянется, всюду загибает: из Астрахани и в Саратов, и в Симбирск, и в Казань, и в Нижний Новгород, и в Кострому, и в Ярославль, и в Рыбинск, и в Тверь, так что ты из Твери вниз до самой Астрахани можешь спуститься, ибо ты знаешь, я чаю, что всякая река в море бежит. В Каспийское же море на востоке втекает река Урал; а там идут Уральские горы, где есть и серебро, и золото, и медь, и железо. За Уральскими горами на восток и на север распахнулась Сибирь, о которой мы в другой раз особо поговорим. От Уральских гор на север Белое море, что подходит и к Архангельску; а от Белого моря не так чтобы далеко Ладога, а тут и Петербург. Вот видишь, перед тобой большая часть России как на ладони, и Москва посередке.

Польза таких планов или, как их называют, карт — не малая; на первый раз, хотя для того, чтобы знать, где какой город лежит, какая к нему дорога, идет ли рекою или через реку. А еще польза другая есть, и вот какая: ты знаешь, что государь приказал всем межеваться для того, чтобы всякому своим угодьем владеть безобидно на вечные времена, у соседей земли не отнимать, да и своей без толку не отдавать. Вот для того, ты видел, я чаю, ездят землемеры и также планы чертят, только немного помудрее, нежели как мы с тобою чертили. Видишь в чем дело: когда в деревне плана на землю нет, та деревня то и дело что ссорится с соседями. Вы говорите: эта земля наша, а соседи толкуют, нет не ваша, а наша, а вы направо запахали. Вы свое: «наша земля, вот и старики запомнят, испокон века наша». Хватать за стариков, а старики-то давно умерли. Вот, чтобы не было таких споров да толков, государь и велел планы делать на все деревни, а все угодья означать. Ты видел, землемеры прежде землю смеряют, а потом на план нанесут; только как же это они делают? А вот как: нельзя такого листа бумаги достать, чтобы всю землю, как она есть, начертить, да и девать-то такого листа некуда — не особые же хоромы для него строить; землемеры и чертят так же, как мы с тобою для дяди твой дом и деревню чертили. Только вот разница: ты чертил наобум, а они с мерою; а чтобы большую землю деревни с угодьями или уезд на малом листе начертить, то у них за десятину земли на плане вершок отвечает, т. е. коли на земле у кого три десятины вокруг, то на плане они ее чертят в три вершка вокруг; где полдесятины, там на плане полвершка; где четверть десятины, там четверть вершка, и так дальше. Вот зашел спор: сколько у такой-то деревни десятин леса? Стоит только по плану смерить: сколько на плане вершков, столько на земле десятин: ты сам разумеешь, что вместо вершка может на плане, смотря по листу, и полвершка и четверть вершка за десятину или сажень отвечать; стоит на том только уговор положить; а для этого посмотри вниз плана:

там двойная черточка, другими чертами разделено и подписано, столько-то сажений; та черточка называется *масштаб*; она для того делается, чтобы видеть, какая мера на плане за десятину отвечает. Посмотрел, смерил и всему спору конец; тотчас видно, откуда и докуда чья земля идет.

Так вот тебе, что такое план, или карта, и какая от них польза. Оно с виду кажется трудно, а выразишь, то легко, понятно и на дело пригодно. Коли выразишь, то в другоредь еще потолкуем; авось-либо доберемся и до того, как бы самому для себя землемером быть и какая от того в крестьянском быту польза есть. Русскому смышленому человеку не невидаль какая такое дело понять; но это в другоредь, а теперь скажу тебе только одно:

Не забывай молиться богу за батюшку-царя, который приказал всем межеваться и земли на планы наносить, чтобы всякий жил безбедно, бесспорно свое бы знал, чужого не отнимал и своего не терял.



•

О ЧЕМ ДЯДЯ ИРИНЕЙ СПРАШИВАЛ У ПРИЕЗЖИХ И ЧТО ОНИ ЕМУ РАССКАЗЫВАЛИ⁴⁸

Дело шло к посеву. Игнатка, Петрушка и Никитка ходили на заживку, кто в Москву, кто в Питер, воротились и пошли поздороваться с дядей Иринеем. — А дядя Иринеи такой любопытный: никогда никого не пропустит, чтобы не спросить о том, о другом, а сам все смекает.

«Ну, что видел, Игнатка, спрашивал дядя, какое диво на свете и что тебе больше по нутру пришлось?»

— Был я в Москве, дядюшка, в харчевне, что за пироги с говядиной да с яйцами, язык проглотишь; приятель чаем напоил, а тем часом немцы на варганах да на гусях играют, а по гусям-то паяцы да куклы золотом разукрашены; варган вертят; а куклы скачут словно живые, такое диво, дядюшка!

«Только-то ты и видел, Игнатка, отвечал Иринеи, немного же; я чай, мощну-то свою порядком порастрепал!»

Игнатка поморщился да принялся затылок чесать.

«Ну, а ты, Петрушка, что видел?» — спрашивал дядя Иринеи у другого.

— Да такое диво, дядюшка, отвечал Петрушка, что и сказать нельзя. Был я в Питере, плотничал; тетушка Устинья просила, повидай мол моего Ваньку, что живет под Питером в Павловске, да свези ему грамотку, да яичек печеных, да сушеную курку. Вот добрался я до Питера; нанялся на работу; пришел воскресный день, я и гадаю, как бы мне до Павловска добраться, Ваньку повидать; спрашиваю: сколько верст. Говорят, до Царского Села двадцать пять да до Павловска верст пять с лишком; ахти, говорю, в день не воротиться, а завтра чем свет надо на работу — подрядчик больно погоняет, вишь, спешное дело; полдня прогуляешь — за день вычитает; да и издержка не малая; может, придется и переночевать на дороге, а в той стороне такая дороговизна, что и сказать нельзя; посмотришь, так с вычетом двух целковых как не бывало. Меж тем пошел я к ранней обедне, а

тут, смотрю, земляк прилучился; вот отошла обедня, я с ним толковать, как бы горю пособить, а он, человек бывалый, говорит: «эх ты, Петрушка—разве не знаешь? поезжай на машине». На какой машине? «Да, говорит, машина такая есть, что людей возит, словно птица летит, — не успеешь оглянуться, так в Павловск тебя и поставит; побудешь там часочек, опять на машину, она опять тебя до Питера довезет». — Да уже сегодня поздно — не воротиться до ночи! — «Эх, ты, деревня, говорит земляк, — до полуночи опять в Питер будешь». — Что ты? — «Право слово. Да знаешь что — и мне нуждишка в Павловске есть — пойдем-ка я тебя проведу». — Дивился я больно, думал уж, что земляк не хватил ли спозаранку на праздник—нет! вижу, что ни в одном глазу. Поверил; пошли мы, пришли. Смотрю, выстроены хоромы; народа, народа — видимо-невидимо: кто муки куль, кто струмент, кто узел тащит; земляк говорит: «давай два пятиалтынных». Я дал — хорошо; он пошел к ставке, взял два номера, один мне отдал, все ничего; как вот слышу, что-то благим голосом свистнуло, индо страшно стало: батюшки светы? что такое? «Ничего, говорит земляк, это машина играет, значит, что пора на машину садиться, да вот и в колокол зазвонили». Земляк вперед, я за ним, сам гадаю: что-то будет? вот пришли—смотрю, стоят колымага, за колымагой, большущие такие, стога два сена навалишь, а в колымагах скамейки; в одной колымаге люди сидят, в другой всякого снадобья навалено: и кули, и рогожи, и овощ всякая, и дрова, и всякое хозяйство; да мало того, была колымага с решеткою — я заглянул, смотрю—глазам не поверил, там и лошади и коровы, — словно хлев какой. Эх люди умудрились, подумал я,—лошадей в колымагах возят. А земляк толкает под бок: «Что зазевался? — становись скорее, а не то уедет». Вот у колымаги стоит служивый с бляхою, пропустил нас, и мы с земляком в колымагу, а в той колымаге стоймя стоят; ничего; стали ж мы на места, — словно в избе, — все ничего; дым черный над нами так и валит. Я и спрашиваю у соседей: что за дым такой? — «Машину топят» — говорят; видно, пироги печь хотят, подумал я; опять свистнула машина, да так страшно, что индо душа в пятки ушла, — а все ничего; да как вдруг загрохотала, как тронулась машина — так дома и пошли мелькать перед глазами: на доброй тройке порожняком не догнать; я только со стороны на сторону озираюсь; кругом канавы, кочки, а мы так и скачем во всю ивановскую, что дальше ж, то пуще. Вот слышу вокруг толкуют: «Машина в шестьдесят лошадей! Нет! в восемьдесят!» Ну, подумал я, эка мудрость, что скачут—шесть десятков лошадей запрягли! Вот, видно, кони утомились, колымага тише пошла; смотрю на дороге подкова лежит, да такая, кажись, новая, я и вскрикнул: постойте, ребята, дай подковку подниму! и уж занес было ногу, чтобы соскочить, как, слышь ты, вокруг меня хохот поднялся, да такой, что святых вон выноси, а земляк меня за полу: «что ты, говорит, — хлебнул что

ли через край? голову сломать что ли хочешь?» — Да я только подковку. — «Какая тебе подковка, смотри-ка, где она — уж за версту, я чаю; сидишь на машине, так сиди, пока не остановится, а пока не остановится, и думать не моги выскочить; вот она — медни какой-то весельчак соскочил, так в прах и разбился». Нечего сказать, дядя, жутко мне стало; к тому же опять машина свистнула богатырским посвистом — да вдруг и стала. — А что, еще, чаю, далеко до Царского? — спросил я земляка. — «Какое далеко, деревня! не видишь, уж мы приехали. Вот видишь и город, и царские палаты, и сады». — Посмотрел я, так в самом деле; отворили нашу колымагу, все поднялись, я стою — боюсь с места двинуться.

— Вишь ты, говорит Ванька, я сам на первых порах думал, что тут обман какой и что тут под самоваром кони спрятаны; да вот уже полгода здесь живу, при мне машину и чистят и разбирают, и сам уж я наострился, что, как чему быть, а никакой лошади, oprичь воды и угля, не видал. Что тут творится, трудно рассказать; вишь ты: тут котел такой в машину вставлен, в него наливают воду, а под него кладут уголья, а не то дрова; вот вода закипит и пойдет от нее пар, а от котла две трубки проведены, вот видишь, в насос такой, словно колодезный, а в том насосе стакан ходит, или как зовут его, поршень: — вот, помни — пар из котла идет в две трубки, а каждая приведена к насосу, только одна кверху насоса, другая книзу насоса; вот как вверх насоса пара нагонит, пар и прет стакан вниз; лишь стакан до низу дойдет, а наверху насоса дверца отворится, пар изверху станет выходить вон, тем же часом из другой трубки пар гонится вниз насоса; вот снизу паром и вытолкает стакан опять вверх насоса, потому что там вверху уже пар ослабел; как скоро вытолкнет стакан вверх, другая дверца у насоса отворится снизу и выпускает пар, а вверху насоса снова пар нагоняется; стакан сызнова прет паром вниз; да так, все то и дело стакан то поднимется, то опустится; а к тому стакану приделано правило железное; а к тому правилу шатун такой на петлях; а шатун хватается за другое железо, что кривошипом называют; а кривошип — за колесо; колесо и вертится; и таких на машине два колеса; да как начнет работать, то тут, что хочешь в колымаги вали, хоть пудов тысячу, — по железным полосам, что называют железной дорогой, все тащит как ни в чем не бывало. Ну, понял, что ли?» — А я Ваньке в ответ: немного, дескать, смекаю, а трудно в толк взять. — А Ванька толкует: «С первого раза, вестимо дело, что трудно понять да и рассказать-то не легко, особливо, если рассказывать все как есть, а я еще тебе и в половину, что есть, не рассказал; однако, как подумаешь немного, то как будто смекнешь». Так вот какое диво, дядя Ириней!

«Дивное диво, Петрушка! И к полудню в Питер воротился?» — И к полудню в Питер воротился, потолковал с Ванькой, колокол зазвенел, — я опять в машину да в Питер приехал, — еще в

артели не обедали. Вот так-то я, дядя, шестьдесят верст с семью гривнами серебра в колымаге проехал; да не то диво, — а как машина-то ездит? Да вот еще я на Неве видел не то, что по земле, да и по воде, да и против воды барки большие ходят и, говорят, все также парами; и зовут такие барки пароходами. Да и на фабриках и на заводах все такие же паровики; я сам видел печки такие большие и топятся и дым идет; мудреное дело, дядюшка, нашему брату ввек не понять!

«Как, сказал дядя Иринея, отчего не понять? что за вздор! стóит приняться. Вот у меня есть знакомый крестьянин графини Лавалевой, Михайло Васильевич Федотов, такой же мужичок, как и мы с тобою, да только смысленый; увидел он пароход на Ладоге, — знаешь озеро под Питером! — посмотрел, посмотрел да и сам такой же пароход сделал, правда, небольшой, а наряду с другими также по Ладоге ходит против ветра и против быстрины».

— Дивное диво! ну как это подумаешь, водяной пар, что вот, кажись, ничто, а такую силу имеет. Как ты об этом толкуешь, дядюшка?

«А что разве ветер-то, что, а на мельнице мелет!»

— Да то ветер, дядюшка!

«А то пар; и пар и ветер кажись ничто, а вот выходит и пар и ветер не ничто, а примером сказать, как вода или как камень, силу имеет. Вишь ты, тут, кажись, вот в чем штука: всякая вещь, если мала, то бессильна, а коли побольше, так силу получает; вот, примером сказать, камышек, что в нем весу? а приложи-ка к нему других,—тяжелее будет; а возьми камень большущий, так нам всем трем с места его не сдвинуть. Вот так и пар; как воду кипяتيش без крышки, врозь разлетается, кажись, — ничего, а как накопишь его да непустишь врозь разлетаться, так силу получает. Да вот недалеко ходить, онамедни поставил я корчагу с водою в печку и прикрыл корчагу железным листом да сверху камешек положил, чтобы не спала крышка; как стала вода кипеть, так паром и лист железный с корчаги приподняло да и камень свалило. А отчего так? оттого, что пар накопился и от того получил силу; некуда ему деваться в корчаге, он и стал переть в крышку. Так вот оно что и на машине-то паровой! Ну, да погоди, времени много впереди, потолкуем вместе, авось-либо еще лучше допытаемся, как дело идет; послушаем прежде, что-то нам расскажет Никитка. Ну, ты какое диво видел, Никитка?»

«Я, дядюшка, отвечал Никитка, такое диво видел, что еще дивнее того, о чем Петрушка рассказывал. Был я также в Питере, в земляной работе; копали каналы и клали трубы для фонарей, вот, что по улицам стоят.—Да зачем же трубы? спросил я однажды у товарища, который в Питере безвыездно живет, — что в них масло, что ли, будет течь? — «Какое масло, отвечает, тут не масло в фонарях, а газ горит».—Газ?—спросил я, что за газ

такой? — «А вот, говорит товарищ, посмотри, как вечером будут фонари зажигать». Не понял я речи товарища, а под вечер смотрю, фонарщик влез к фонарю; а тот фонарь мы только что поставили, и знал я, что к тому фонарю шла труба, и шла она до самого того места, где фонарь зажигают; а в том месте у фонаря вместо светильни кран сделан, как у самовара бывает; фонарщик повернул кран, и вот диво, из крана как бы что пахнуло да и загорелось так светло, что и сказать нельзя. Вот я спрашиваю у фонарщика: скажи, служивый, много ли на ночь масла-то в фонарь наливаешь? А фонарщик мне тоже в ответ: «какое тут масло, тут нет масла — вот хотя бы капля!» — Так, сказал я, чтобы показать, что-де понимаем, а вот правду сказать, ни синя пороха не понимал. — Ну, да где же у тебя, служивый, светильня? А фонарщик как прикрикнет: «какая тут тебе светильня?, говорят тебе, нет тут ни светильни, ни масла, а тут газ горит, понимаешь?» — Невтерпеж мне стало: ничего не понимаю, служивый, сказал я, — вот хоть убей; — ну, да коли ни масла, ни светильни нет, — так что же такое горит? что за газ такой? сроду не слыхивал. А фонарщик усмехнулся: «экой непонятный! вот что горит», сказал. да и дунул мне в лицо: «вот что горит, дух такой, — а зовут его газом. Понимаешь?» так я и осел, — не знал, что и подумать; как это дух один горит без масла? Вот на другой день подрядчик повел нас на работу в большой, большой дом; то газовое заведение, говорили ребята; отсюда газ в трубы идет по всему городу, а из труб в фонари подымается. Как я разумею кузнечное дело, то меня подрядчик поставил в ту самую палатку, где газ-то этот делают. Чудная вещь, дядюшка, — мне долго толковали тутошние, а все мне невдомек. Вишь ты, сделана печка большущая, а в той печке баклаги чугунные, а в баклагах земляное уголье, так называют то, что в баклаги-то кладут, а оно не то, чтобы уголь, а похоже на него, а больше словно сухая болотина вот, что торфом называют; вот в баклагу напихают уголья; а от баклаги идет труба в чан с водою, а над тем чаном оборочен вверх дном котел из листового железа или, напрямки сказать, не котел, а крышка такая глубокая; и висит тот котел вверх дном на цепи над чаном, за дно к цепи прикреплен так, что края у котла в воду опущены. Подошел я поближе к чану и хотел было котел поднять, чтобы посмотреть, что над ним такое, а ребята закричали: «не тронь, газ выпустишь!» Так вот оно что такое! Видишь, дядя, из баклаги с угольями трубка проведена сквозь воду под самый котел, что над чаном-то вверх дном оборочен; под баклаги разложут огонь, в баклагах от уголья пойдет дух или чад такой, что газом называется; и не видать этого газа глазом, пока его не зажгут. А у того железного котла, что над чаном-то с водою, сделана такая дыра с дверцей, дверцу открывают, и котел, все-таки вверх дном, спустится на цепи прямо в чан с водою; вода побежит в котел по самый верх. И ребята толковали, что как набежит вода и дверцу закрыть и тогда подымать

котел на цепях вон из чана, однакож края котла так на ладонь в воде оставлять, то будто бы вода в котле так и повиснет, не утекает; а отчего, невдомек им, а должно быть так, потому что после того, как дверцу закроют, котел поднимать на цепях становится гораздо тяжелее, чем прежде. Вот меж тем баклагу-то с упольями жарят до того, что она раскалится, и говорят, что тем часом из баклаги начнет дух-то этот, что газом называют, выходить, и проходит он через разные воды и трубы и входит, наконец, в ту трубу, что в чану под железным котлом. А тут еще диво: этот газ, хотя его ни рукой не ухватишь, ни глазом не увидишь, этот газ прет сильно внутрь железного котла, что вверх дном-то оборочен; должно быть так, потому что в то время, как газ идет в чан из баклаги, котел сам собою с-над чана поднимается. Но еще не все тут. У того котла, что над чаном-то, сделана еще труба; и труба та идет в большую трубу под землею, а от нее в маленькие трубы, которые проведены по целому городу и поднимаются в фонари и в дома. Вот как надобно фонари зажигать, то в заведение железный котел с газом и начнут опускать в чан; железный котел тяжел и давит воду, а вода-то прет газ, что в котле; газу некуда деваться, он и идет в трубу, а из той трубы в трубы под землею и поднимается в самые фонари до самой горелки: ино место верст пять и больше все идет под землею; а дойдет до горелки, запалят — и светит. Кажется ничего, ни пальцем нехватишь, ни глазом не увидишь, а ходит по трубам, воду прет, и на горелке без светильни и без масла горит. Вот какое диво, как ты об нем смекаешь, дядюшка?»

«Как посмотрю я, сказал дядя Иринея, на вас, ребята, много вы земли изъездили, и в Москве и в Питере были и дивные вещи видели, а вот я все вокруг печки ходил, а видел также дивы дивные».

— Да что же ты в печке-то видел, сказал Игнатка, ведь печка известная вещь: что день, то ее топишь, какое же тут диво?

«Видишь, ты какой проворный, отвечал дядя Иринея, смеючись: ни с того, ни с сего, уж и зубоскалить над дядей. Послушай, ан выдет не так; в печке у меня диво—дивнее тех паяцов, что пляшут на гусях по харчевням. — Завтра день праздничный — приходите потолковать, так я вам про диво расскажу, что в печке я заметил».

Как сказано, так и сделано. Назавтра после обедни пришли к дяде Иринею и Игнатка, и Петрушка, и Никитка.



О ТОМ, ЧТО ДЯДЯ ИРИНЕЙ ВИДЕЛ В СВОЕЙ ПЕЧКЕ И КАК ОН О ТОМ РАССКАЗЫВАЛ⁴⁹

Сегодня, говорил дядя Ириней, знаете, утренник был такой холодный, я прозяб — на старости уже кровь не так греет — вот я к печке, не тут-то было — и печка холодная, я вчера позабыл ее закрыть. — Вот я натаскал дров, и дрова были такие холодные, положил я в печь да взял кремь и огниво и стал высекать в трут; а сам смекаю себе, отчего из кремня искра вылетает, и что такое в той искре, что она трут зажигает; вот известно дело: если от дерева искра летит, то в каждой искре маленький уголек, это на глаз видно, и тот уголек зажигает; ну, а в кремне-то что такое? Меж тем, пока я высекал, что-то брызнуло мне на руку и легонько обожгло, я думал, что порошок от кремня, посмотрел на обожженное место, вижу, — в морщину на руке, в самом деле, что-то попало, я подошел к окошку и — знаете зажигательное стекло, что подарил мне наш волостной писарь, вот сквозь которое, как посмотришь на что, все таким большим кажется, я взял это стекло, навел на руку, — смотрю: словно дробина железная у меня в морщине лежит; стало, осколок был не от кремня. — Вишь ты, какое диво: осколок-то был от огнива, расплавился да и попал мне на руку; я и смекнул, верно, жар должен быть большой, когда огнивом о кремь бьешь что надо, железо плавится. Ну, хорошо! Однакож меж тем, я как ни бился, а огня-то не высек, трут, видно, отсырел. Вот и это мне за диво пришлось: отчего этот трут сыреет? и что такое с трутом делается, когда он сыреет? Кажись, на вид все тот же? такой же черный и мягкий и та же ветошка; никак я не мог смекнуть. Меж тем делать нечего; я ну копаться в печке и в углу под золою нашел уголек с огоньком, положил меж стружек и ну раздувать его, да и это мне за диво пришло: зачем надобно дуть на уголь, коль хочешь, чтобы он загорелся? Кажись, дело простое; каждый день его раздуваешь — а зачем дуть, ведь в печке он, кажись, без дутья горит. Ну хорошо; вот

я раздул уголек, стружки загорелись, и печка затопилась. Я сел против печки да и смотрю, что будет; вот сперва от дров пошел пар белый такой; я смекнул, что то вода из дров выходит; потом пар все гуще и гуще, и уж пошел дым; как пошел дым, — я смотрю, иное полено еще не загорелось, а дым из него валит, валит да и загорится; слышь, не полено, а дым сам себе горит, — иногда между пламенем и поленом пол-аршина будет. Я смекнул делом, взял длинную лучину, зажег и ну примечать, где из трещины в полене погуще дым валит; поднесу к дыму лучину, дым и загорится, а до полена-то и пламя не дошло; много эта забава меня потешала, потому что мне на память пришло, что Никитка-то вчера про газовое освещение в Питере говорил; видишь ты, ребята: ведь дым-то, стало, может особо от полена гореть; так что за диво в трубку собрать да куда хочешь провести, хотя до фонаря; вот, верно, в Питере уголь-то и кладут для того в баклагу, чтобы из нее дым или чад уходил в трубы, а вот что диво: хотелось мне добраться, что же дым-то такое? я сунул руку в дым; сколько ни держал, дыма не захватил, а уж печка разгорелась, горячо руке стало; я взял ковш железный, а он у меня новый, с лоском таким, сунул его в дым, вытащил; смотрю, сторона, что к огню была, почернела; посмотрел, ан на нем все сажа понасела, а сажа, ведь, известно, что тот же уголь, только в порошке, так же горит, — знаешь, коли труба печная не чищена; что же это значит, ребята? по-моему, то, что в дыме уголь есть, только мы его не видим, пока дым горяч, а как он на чем застынет, так и объявится; стало быть, ребята, уголь-то или крепкий бывает, или как разогреют, так в пар переходит. Вот как, примером сказать, хоть оно и не то, вода: холодна она — застынет и станет лед, крепок как камень; разогреют, станет жидка; а еще будешь греть, паром станет, а все та же вода. — Так видишь ты, стало, в фонарях-то в Питере, тот же уголь горит, или напрямки сказать угольный чад, и это диво у нас каждый день в печке воочью совершается. А меж тем, я все сижу себе да в печку смотрю: дерево — известно что такое, оно бело, и сок в нем есть, крепко — хоть избу из него руби, погорит и сделался углем; а уголь известно что: уголь черен, рассыпчат, пальцем его изломаешь, а сух, никакого в нем сока нет, и избы из него не срубишь; да мало того, если и уголь станешь жечь, то он углем не останется; от него пойдет дым, а уж мы знаем, что уголь в дым переходит, а вместо угля останется зола, или поташ, опять не то что уголь: зола бела, смешаешь с водой, будет щелок; уголь чернит, а щелок белит; и дерево и уголь горит, а уж золы никак не зажжешь; а все из одного дерева выходит. Да еще не одно то в дереве есть; вот вы знаете и деготь и смолу из дерева гонят; а все то в одном дереве. Так премудро господь бог устроил, что из одного дерева человек с знаньем может добыть и смолу, и деготь, и уголь, и поташ, а вот посмотреть так на кусок дерева, где в нем

деготь, где уголь, где поташ? кажись, нет ничего; а как от дерева таких детей добыть? стоит его на огне женить; а как такую свадьбу лучше сыграть? всякое дело ведать да знать. А что тут знать надобно? все вам расскажу, погоди только маленько. Вот кончим, что в печке-то я видел.

Вот сижу я перед печкой да кочережкой помешиваю, а кочережка-то не то, чтобы заправская, конец сломался; я, знаешь, ею крышку с корчаги снимаю; крышка железная и с железной петлей, а в петлю как раз кочережка приходится; так ловко: в петлю-то кочережку всунешь, крышка-то на кочережке и повиснет; вот тем часом кочережка у меня в печи не то, чтобы докрасна, а на порядках накалилась; кочерга недалеко от печки стояла; дай-ка посмотреть, что в корчаге-то есть; взял кочережку — да в петлю; что за притча такая! не лезет! вчера еще как раз входила, а теперь или петля уже стала узка, или кочережка раздалась. Это мне за диво стало; а что еще дивнее? как остыла, — опять прямо по петле пришлась.

— Э, да мы это знаем, сказал Никитка.

«А что знаешь, отвечал дядя Ириной, коли знаешь, скажи».

А вот, что знаю, сказал Никитка; ты ведаешь, что я кузнечное дело маракую: такая притча у нас зачастую бывает; на первых порах старые кузнецы все надо мной зубоскалили; бывало сделаешь по кузнечному делу кольцо что ли и правило в него пригонишь, чтобы как раз в кольцо приходило; кажись, сделаю ладно, а только нагрей правило — уж никак в кольцо не войдет, пока не остынет.

«Видишь ты, сказал дядя Ириной, стало быть железо-то от жара раздается».

— Да не только что от жара раздается, дядя Ириной, промолвил Никитка, да еще от холода съезживается. Право! вот в Питере я видел мосты такие на железных цепях: так ребята говорили, что-де всегда, где следует, на мороз железа против мерки прибавляют; в зиму иной рожон на целый вершок от холода короче становится. Да сказывали мне еще диво дивное в Питере: в одном доме каменные стены потолком расперло; дом большущий, того и смотри, что стены повалятся; так вот какую штуку придумали: сделали длинную, длинную железную полосу, а на концах винтом нарезали и широкие гайки с обеих сторон по винтам пригнали; вот эту полосу и пропустили сквозь обе стены, что разваливались-то; пропустили и с обеих сторон гайки снаружи привернули; да вот как сноровили: на подмости поставили как бы печку железную с угольями и дуло, под самую середку железной полосы, и ну ее калить; как она накалилась, так и раздалась в оба конца; а тем часом немедля, гайки еще с обеих концов привернули; ну хорошо! что же вышло? как стала железная полоса холодеть, и стала съезживаться; да поверишь ли какая сила? стены каменные стянула; как стянула, — опять полосу стали калить, а как раздастся,—еще гайки

привертывать; что же! в несколько разов стены совсем выпрямились, как ни в чем не бывало. Мне и дом тот показывали, и по сю пору с гайками стоит.

«Хорошее дело ты видел в Питере, Никитка, заметил дядя Ириной, только я тебе скажу, что не одно железо от жара раздается, а от холода съезживается; многие другие вещи также, примером сказать, медь, олово, свинец; а вот глина так, напротив, от жара съезживается; вот видишь на кирпичных заводах? кирпич, кажись, сделают большой, а как прожгут, уж не в пример меньше станет».

— А кто видел в Питере стеклянные трубки со ртутью, что на стенке вешают?

— Знаем, знаем, дядюшка; как не знать! закричал Петрушка, я вот в Питере в палатах, что при железной дороге, видел на стенке висит, как бишь его — да! градусником называют.

«Вишь, ученый какой! сказал Ириной, — вот и я видел в соседней деревне у садовника в теплице висит... только невдомек мне, что оно такое, и для чего?.. расскажи, пожалуй...»

— А вот дядя, отвечал Петрушка, возгордившись, кабы ты в Питере был, так бы знал, что такое градусник; там, слышь ты, под Питером целая деревня есть, все наши братья мужики, только и дела, что градусники делают, да продают.

«И я тоже слышал, отвечал дядя Ириной, да только все невдомек, что такое градусник...»

— Видишь ты, дядя; сказал Петрушка; возьмут стеклянную трубку и нальют в нее ртути, а не то спирта красного; а возле той трубки дощечка, а на дощечке линейки начерчены, а на линейках цифры; вот и смотрят, как ртуть в трубке поднимается; коли поднялась, значит тепло, и говорят столько-то градусов тепла, а коли опустилась, значит холодно, и говорят столько-то градусов холода.

«Бойко ты говоришь, Петрушка, промолвил дядя Ириной, только я все вдомек не возьму: на что оно пригодно? коли тепло на дворе, так всяк знает, что тепло, а коли холодно, то всякий знает, что холодно; на что ж тут градусники?»

— Да вишь ты, отвечал Петрушка, почесывая за затылком, что ртуть от тепла поднимается.

«Эк наладил свое, сказал дядя Ириной, ртуть от тепла поднимается; ну, да отчего ж она поднимается?»

— Да, оттого, дядя, оттого, что... оно вот так действует, отвечал Петрушка, — да уж и не знал, как концы свести; нет, сказал он, наконец, покрасневшись, нет, уж говори ты, дядя, уж ты верно знаешь.

«Правда, что знаю малу толику, отвечал дядя, и то знаю оттого, что умных да ученых людей слышал, а иное и в книжках прочитал. Видишь что: ртуть-то словно железо также от жара во все стороны раздается, а как она жидка и налита в трубку, то ей деваться некуда, она и поднимается по трубке;

а когда от холода съезживается, то разумеется, в трубке опускается; а на дощечке возле трубки линейки недаром: на одной написан нуль; а это значит вот что: если ты градусник в такую воду опустишь, что замерзать начинает, так ртуть и остановится против той линейки, на которой нуль написан; и от того нуля считают вниз по дощечке, сколько градусов мороза, а вверх—сколько градусов тепла. А тут все равно в такую трубку ртути или спирта налить; и то и другое от тепла раздается, а от холода сжимается. Знаю, что такие градусники под Питером и наши братья мужики делают, но только оно в большом городе больше пригодно; особливо на больших фабриках или заводах, где много народа бывает; потому что, видишь ты, опытом дознали, что где ртуть на градуснике больше пятнадцати градусов тепла показывает, там бывает здоровьем не полезно, а где и больше того, так и большой вред. Вот и в нашем крестьянском быту, лежишь на печи зимою, а там ино место градусов сорок тепла бывает, да вдруг понадобилось на двор выглянуть, накинул зипун, а не то и без зипуна и на босу ногу за ворота выбежал; продрог, да чтобы согреться, в кабак забежал, да крючок сивухи хватил; да опять на мороз; а оттого беда будущая; смотришь на другой день ломота во всем теле, и рука болит, и нога болит, и грудь завалило, весь болен; старые бабы толкуют: от узорока, батюшка, с дурного глаза! врут они глупые! оттого, что с большого тепла на большой мороз выскочил или вина хватил не в меру, на ходу разгорячился, а потом от хмеля ноги подкосились, на морозе растянулся; уж тут и жди ломоты, добро, если совсем не замерз. Вот известно дело, коли и стеклянную или каменную посудину разгорячить, а потом вдруг на мороз вынести, и та лопнет. Оно правда, — в нашем крестьянском быту нельзя иногда, чтобы с тепла на мороз не выскочить; да надобно сноровку знать; побыл на морозе, ступай опять в тепло, чтобы пропотеть порядком, а вином не отогреешься, только кровь в голову ударит, а тепла от него никакого нет; тоже беда бывает, коли, распотевши, холодной воды или квасу со льдомхватишь или, разогревшись, купаться пойдешь, у тебя в желудке словно в стеклянной посудине так и хряснет, хоть того и не заметишь, а там смотришь или ломота по конец дней, а ино место и пуще того человек истощает да и богу душу отдаст. Вот у нас есть обычай. в бане паришься, паришься, а там выскочил да в снегу — ну кататься; оно очень русскому человеку полезно, и сам я до старости лет всегда так делаю, оттого тело, словно железо закаливается; но и тут надобно сноровку знать: недолго в снегу кататься, а оборотился раза три, беги скорей в баню, чтобы опять пропотеть, и то надобно не забывать, что не всякому оно в пользу; здоровенному человеку во благо, а слабый да тщедушный не суйся,—не вынесет. Однакож заболтались мы с вами; а все еще я вам о градуснике не досказал. Так вот такой-то

градусник, его еще тепломером, а также по-иностранным термометром называют; он в нашем крестьянском быту мало пригоден, разве для садовников, у которых теплицы бывают, они по тепломеру смотрят, чтобы разным деревьям и цветам ни слишком холодно, ни слишком тепло было; ну, да это в сторону. А есть другой градусник, который очень в нашем крестьянском быту пригоден и сделать его всякому нетрудно; он и у меня есть, и я вам покажу, только чур не зубоскалить. Вот вы спрашивали у меня, отчего, когда посею — почитай всегда дождик пойдет; а сено начну собирать — ведро стоит».

— Да, дядя, сказал Игнатка, уж куда нам это дивно кажется; как бы не знали мы, что ты и в церковь ходишь, и весь христианский долг исправляешь, то подумали бы, что тут не спроста... ну как это! не раз мы дивовались: дядя Иринея сеет, уж так и жди дождя; дядя Иринея косит — знай, что будет ведро.

«Нет, ребята, отвечал дядя Иринея, тут нет колдовства, а мне просто о том градусник рассказывает!..»

— Ну, как же это? сказали все.

«А вот слушайте, ребята; я вам расскажу — дело совсем не трудное. Когда я поселился в здешнем околотке, беда моя была горькая: трудишься, трудишься — все не впрок; станешь сеять — сушь настанет, семена ветром разнесет, птица выклюет; станешь косить, откуда ни возьмись — дождь ливмя, все сено почернело; то и дело, что убыток да разоренье. Проезжал здесь мой старый дружище, немец Иван Иванович, из колонистов, вот что под Саратовом живут: бывал я у них в колонии и не мог надивиться: кругом ино место неурожай, падеж и разные беды, а у них всегда урожай и скот от падежа сохранен; а все это у них от хорошего хозяйства, от прибора да присмотра.

Вот приезжает сюда Иван Иванович, мужик такой умный, смысленый и по нашему говорит не хуже нашего брата. Я ему показываю мое хозяйство; он иное хулит, иное хвалит. Я ему говорю, «как видишь, Иван Иванович, я-таки у вас в колонии недаром пожил, многое у вас перенял, да вот беда: сторона здесь, что ли, не такая; никак со временем не совладеешь — сеешь под ведро, косишь под дождь — беда да и только».

И Иван Иванович в ответ: «что сторона? вздор сторона! всякая сторона хороша, а надобно только знанье да уменье. Зачем сеять под ведро, зачем косить под дождик! Надобно знать прежде, какое время будет: ведро или дождь».

А я ему: «да как его узнаешь, Иван Иванович! стоит ведро, ни облачка на небе нет, а тут вдруг дождь пойдет».

А Иван Иванович: «как не знать? на то бог приметы такие дал, а человеку ум да глаза, чтобы приметы различал».

А я ему: «да какие же приметы?»

А Иван Иванович: «да вот хоть, например, лягушку достань, да посади ее в банку, в банку лучинку положи, да в половину воды налей; а уж по тому, где лягушка: сидит в воде или на сухую лучинку вползла, всегда узнаешь — будет ведро или дождь...»

А я ему: «слыхал я об этом, Иван Иванович, да нашему брату непристойно такую поганую тварь у себя держать, парни засмеют».

— А что тут смешного? Сказал Иван Иванович, смешно свое добро птицам бросать да свое сено гноить; а лягушка такая же тварь божия, как и другие; что ж поганого ее в избе держать, куда у вас и свиньи и телята ходят. — Ну, да коли это непристойно, так есть другое средство, но потруднее, а также можно почти за полдня угадать, какая погода будет.

Речь Ивана Ивановича задела меня за живое. «Ну, да как же это?» спросил я. А вот он говорит: «Нет ли у вас здесь близко стеклянного завода?» — «Есть под городом», сказал я. «Поедем туда», промолвил Иван Иванович; поехали; на заводе купили стеклянную трубку в аршин с четвертью длиною и в мизинец толщиною, с одного конца наглухо запаяна, а с другой стороны так; в городе мы купили ртути в стеклянном пузырьке да чашку каменную небольшую. С этим добром приехали домой; вот Иван Иванович взял жаровню с угольями, поставил на полу у печки, потом в каменную чашку налил ртути, потом взял стеклянную трубку и помаленьку из пузырька налил в нее ртуть так, что ртуть до трети трубки дошла и потом, завернув руку в тряпицу, начал нагревать трубку над угольями, только осторожно, мало-помалу, чтобы трубка не лопнула; и довел однакож до того, что ртуть в трубке сильно закипела; тут говорит: «постой, дай охолодеть трубке», как трубка охолодела, он еще в нее до второй трети налил ртути, и опять стал нагревать, также осторожно и опять до того, что ртуть закипела; а как охладела, то налил в нее еще ртути, да уже всю полнехоньку и опять давай нагревать, пока не закипела; и того было три приема; вот как в последний раз трубку нагрел, Иван Иванович дал ей немного охладеть, а потом взял в левую руку чашку со ртутью, а в правую — трубку со ртутью; чашку поднес к самому верхнему концу трубки, наклонил немного чашку, а потом наклонил немного и трубку, заткнув пальцем, да разом трубку и обернул в чашку, так что глухой, то конец наверху очутился. Ртуть из трубки немного спустилась да и остановилась, так что сквозь трубку можно было видеть, где ртуть в трубке стоит. Я только смотрел да думал: что-то будет... «Вот, говорит мне Иван Иванович, самое трудное сделано; скажи-ка мне, где у тебя есть укромное место, куда бы ребята не ходили да и большим бы не довелось баловать?» Я привел Ивана Ивановича наверх в светлицу, а при той светлице есть конурка, но только светлая; «ну вот хорошо»,

сказал Иван Иванович; прибей-ко мне на стенке полку аршина на полтора от земли, а над той полкой сделай петлю из железной проволоки, чтобы в той петле стеклянная трубка стояла с чашкою на полке». Как сказано, так и сделано. «Да на что ж это все?» спросил я у Ивана Ивановича. — «А вот, он говорит, как делается облачко, ты заметь, где тогда ртуть в стекле остановится да и черкни мелком на стенке против того места черту, а потом и замечай, если в трубке ртуть опустится ниже того места, где черта на стенке, так уж и знай, что к дождю тянет, особливо, если ртуть сверху ямочкой; если же выше черты ртуть поднимется да еще кверху надуется, то жди вёдра. Не всегда наверное отгадаешь, лягушка вернее показывает, однако же для нашего крестьянского быта довольно». — Да отчего же это так? спросил я у Ивана Ивановича. — Уж этого не могу сказать, отвечал он; толковали мне люди умные, что воздух бывает то тяжелее, то легче, смотря по погоде, да мудроно, не понял, а рассуждаю так: перед вёдром воздух становится теплее и суше; его и прет как разгоряченное железо во все стороны; а коли всюду прет, так прет и на ртуть, что в чашке под трубкой, ртути некуда деваться, она и поднимается в трубке; а напротив того, коли воздух холодеет да сыреет перед дождем, то воздух съезживается; а коли съезживается, то и ртути, что в чашке, больше простора, она в трубке и опускается. — «Да как же, я ему говорю, — воздух-то разгорячается; ведь это не вещь какая, не кусок железа, — как же он прет, — воздух ведь так, ничего...» — Нет, не ничего, отвечал Иван Иванович, кабы воздух был ничего, так он бы крыльев на мельнице не вертел; да и тогда бы легко было воды в бутылку налить через воронку; так нет, станешь наливать, если не поднимешь воронки — воздух не пустит воду в бутылку, и вся вода на землю выльется; да еще и вот что замечай; дай-ка мне стеклянный стакан. — Он оборотил его вверх дном и стал потихоньку в ушат с водой опускать. Что же, ребята? ведь вода-то в стакан не пошла, — все в стакане пустое место оставалось; я думал уж, что колдовство, — а нет, сам несколько раз держал стакан вверх дном, в воду опускал, войдет в него немного воды, да и полно, — что тут ни делай, несколько вода не входит; хоть сами это попробуйте; лишь тогда вода в стакан войдет, если стакан на бок немного повернешь, тогда из воды начнут пузыри выскакивать; Иван Иванович толковал, что это воздух из стакана в пузырях выходит, а выходит оттого, говорит, что воздух легче воды и оттого тянет вверх. — «Ну хорошо! сказал я, а все невдомек мне, Иван Иванович, как же воздух-то нагреться может и его прет во все стороны? ведь его рукой не ухватишь?» — Экой ты непонятный, сказал мне Иван Иванович и подвел меня к печке, а печка на тот раз была у меня натоплена и закрыта сверху; Иван Иванович открыл у печки заслонку, так оттуда жар и повалил. «Что у тебя в печке?» сказал Иван Иванович. — Да ничего

нет, отвечаю.—«А отчего же тепло».—Оттого, что натоплена. — «Да где ж оно, тепло-то? ухвати его рукою». — Да не ухватишь. «То-то и дело, что не ухватишь, — а видишь ты, как из печки-то тепло прет, словно ветер горячий» — Вестимо дело! «Так что же нагрелось в печке? — воздух; что прет из печки? — тот же воздух. — Стало быть, воздух не ничто, хоть его в руку и не ухватишь, а также может нагреться и переть во все стороны, словно железо и всякая другая вещь. Так господь все премудро устроил да дал нам ум, чтобы мы могли смекнуть и о том, чего в руку не ухватишь».

Так-то мы беседовали с Иваном Ивановичем. И многому доброму он меня научил; не то, что только с стеклянною трубкою со ртутью управляться, которая мне за полдня погоду указывает. Говорит он мне однажды: «что? никак у вас дров мало под деревнею?» А я ему в ответ: «да уж маленько становится». А Иван Иванович мне: «вот то-то вы добрые люди и православные христиане, а вдаль не смекаете. Вот как бы ваши отцы побольше о лесе заботились, а на то место и посеяли бы леса, — так бы он вам под старые годы и вырос бы; а то, надобно лучину наколоть — дай целое дерево валить; повалил, отрубил на аршин, а там пропадай оно! Если так пойдет, да не будете вы леса сеять, — то у вас мало леса, а у ваших детей еще меньше будет, а у внучат ровно ничего; не добром вас помянут. Да вот и дров много тратите попустому. Видишь ты: печки у вас большие; и устье широкое и труба широкая; оттого тяга большая; все тепло, что есть, пока топится, в трубу уносит, а уж в печке-то тепло остается, что, почитай, от золы происходит, как печку закроете». И научил меня Иван Иванович вот чему, за что я ему ввек благодарен остался: «ты, говорит, положи в печку половину того дров, что обыкновенно кладешь, да как дрова обгорят, почитай несколько дерева сырого не будет, ты вьюшку в трубе на три четверти прикрой, а на четверть оставь на тягу да и устье-то также заслоном прикрой на три четверти, а как совсем истопится печка, то и совсем закрой». — Я сделал, ребята, по сказанному, как по писанному, и что же вышло? Печка нагрелась больше прежнего. С тех пор у меня вполовину дров выходит меньше, а тепла больше. А отчего так? оттого, ребята, что огонь горит и при малой тяге; вот посмотрите на кузнецов, воздух дуют из меха, — а трубка у меха маленькая, — а какой жар оттого бывает? Да и то вам скажу, ребята: тяга есть не в одной печке, а и в избе, всегда тяга есть, где только тепло возле холода; теплый воздух всегда тянет кверху, а холодный тянет вниз; оттого и на полатах у вас теплее, чем в избе на скамье. Посмотри-ка, я зажгу лучину да поднесу к двери; смотри-ка: коли у притолицы держу, огонь тянет из избы, — а держу у порога, тянет в избу; что это значит? теплый-то воздух из избы кверху поднимается, а холодный снизу в избу входит. Видишь, какая тяга? — А есть

еще неразумные, — что ходит с лучиной по избе, обронит да и не затопчет; думает, ведь ветра нет в избе; не раздует; ан, вишь ты, ветер-то всегда есть, хоть его и не сильно чувствуешь. По лучине-то видите, что огонь у притолоки из избы гнет, а у порога в избу. Иной обронит лучину зажженную, думает погасла, а ее между тем мало-помалу все раздувает, пока полымя не охватит.

Так вот, ребята, что может человек, смотря на печку, смекнуть; да не одно то. Возьмите в толк, что теперь я вам рассказал; в другоредь расскажу вам, что такое угар, отчего он бывает, и как он бывает, и как от него предохраниться; как в колодезь спускаться да не обмереть, да еще и то, зачем кузнецы уголья водой прыскают, чтобы лучше горели».

Парни поклонились дяде Иринею за доброе слово и обещали не в шутку смекнуть, что он такое им говорил.



КРАТКОЕ ПОНЯТИЕ О ХИМИИ, НЕОБХОДИМОЙ ДЛЯ СВЕЧНЫХ МАСТЕРОВ ⁵⁰

Все, что человеку встречается, все, что мы видим, обоняем, осязаем, все вещи, которые занимают какое-нибудь место (пространство), — называются *телом* или телами (веществом, материей, составом), а потому: камень, дерево, вода, воздух, сало — суть *тела*.

Всякому известно, что тела в природе весьма различны между собой: одни плотны, грубы, тяжелы; другие жидки, нежны, мягки и т. п.; на иные из них, чтобы увериться, что они действительно существуют, стоит только заглянуть или прикоснуться к ним рукою, как, например, *камень*; напротив того, другие тела для нас совершенно невидимы, хотя также подлинно существуют; таков, например, *воздух*; его не видим, но, помахав в лицо рукою, ты почувствуешь, что что-то прикасается к лицу, хотя ты до лица и не дотрагиваешься рукою. Или вот другой пример: возьми пузырь и надуй его; в нем, кажется, ничего нет; однакож пузырь вздулся, как будто водою налит; вытяни из него воздух ртом, и пузырь сожмется. Следственно, воздух не есть ничто, а точно есть *тело*, которое, как всякое другое, занимает место, а потому не допускает другое тело занять то же место. От сего происходит, что если воронка крепко ввернута в бутылку, то будь она, как хочешь, чиста и не засорена, а вода в бутылку не войдет; это потому, что воздух воду не пускает, и ему некуда выйти; приподними воронку и наливай воду: она тотчас польется, потому что помаленьку будет вытеснять воздух и занимать его место; точно так же, если бы ты стал в лохань с водою класть камни, они помаленьку воду вытеснят и займут то место, которое ею прежде было занято.

По причине сего различия тел их разделяют на три рода: на *твердые*, или *грубые* (например, камень, дерево), на *воздухоподобные*, или весьма нежные, тонкие, как, например, воздух, которым мы дышим, пар, чад, и средние между ними, или *жидкие*, как, например, вода, вино, молоко; кроме сего, есть тела,

кои с первого взгляда показывают, что они составлены из других тел, например, гранит, яйцо и пр. Но иное тело кажется на вид совершенно однородным, сплошным, между тем как и оно также состоит из разных частей, хотя этого и не видно.

Чтобы узнать, из чего такое тело составлено, то мало уже только посмотреть на него, надобно некоторым образом отыскать еще, из чего состоит оно или составляющие его другие тела (части), или, наконец, как говорится по-ученому, *разложить* его. Так, например, положи щепотку соли в стакан воды: повидимому, вода останется та же, но между тем всякий знает, что вода соленая не то, что пресная; теперь вылей сию соленую воду в горшок, поставь на огонь и, не закрывая, вари долго, то увидишь, что вода улетит *парами*, или, по-простонародному, *выкипит*, а в горшке останется соль, которой однакоже не было видно в стакане.— Но тут еще мы сами положили щепотку соли в воду, следовательно знали, что в воде есть соль, а есть вещи, которые также на вид кажутся несложными, между тем как бог скрытно для пользы человеков заключил в них другие тела. Например, возьми кусок дерева: кажется, оно одно, сплошное; разрежь его на мелкие куски — все будет дерево; но положи его в замазанный горшок да поставь в сильный огонь, то дерево разделится на две вещи, или на два тела *), которые ни на дерево, ни на друг на друга не похожи, а именно: дерево, как известно, разделится на уголь и на деготь.— Вот еще пример: возьми яблоко; оно кажется везде одно и то же, но сожми его — из него выйдут: жидкий яблочный сок и выжимки, и ни то, ни другое на яблоко не похоже. Или делают, например, ореховое масло: орехи растолкут, выжмут, и они обратятся в ореховое масло и выжимки; в орехах ни того, ни другого не было заметно, а между тем всякий знает, что иное масло, иное выжимки. — Так бывает и со многими другими веществами в природе: с виду многие из них кажутся сплошными, однородными, одинаковыми, но поставь их в жар, или положи в тиски, или прибавь к ним какого-нибудь другого вещества, и они обратятся в другие тела, от всех, прежде смешанных с ними, совершенно отличные.

Это действие обращать одно тело в другие, или, лучше сказать, находить в теле различные части, из коих оно скрытно составлено, называется *разложением* тел, а как разлагать тела, тому учит наука, называемая *химией*.

Всего нужнее здесь заметить то, что каждая из этих частей, найденных в каком-нибудь теле, может идти в особое дело и этим бог показал, что для того, дабы пользоваться всеми щедротами, которые он для человека приготовил, надобны *труд* и *ученье*.

Тот был смысленый человек, который выдумал дерево раз-

*) Мы упоминали здесь только о важнейших телах, добываемых из дерева, дабы не затруднить читателей, не знающих химии.

делять на деготь и на уголья; деревом колес не намажешь и в кузнице такого жара деревом, как угольями, не сделаешь. — Но ведь не одно дерево на сем свете, и не одно дело у человека, чтобы колеса мазать. Того, что нужно человеку, и от чего человек может получить прибыток, не считаешь. Для сего то бог и окружил человека разными веществами, в которых, кто умеет их разлагать, найдет тысячу новых веществ, из коих каждое идет в свое дело; так бывает и с салом: кажется на вид одно вещество, смышленные люди его разделили и нашли в нем два вещества: *стеарин* и *олеин*, и из стеарина делают свечи, которые не хуже восковых.

Этого мало: иное вещество разделишь на то, из чего оно состоит, или, говоря языком ученых, на *составные части сего тела*, да станешь и эти составные части разлагать каждую особо, то найдешь, что и они состоят еще из других частей.

Разлагая таким образом каждую часть тела, можно дойти, наконец, до таких частей, которые уже никак не разлагаются, и такие-то тела называются телами *простыми*; их до сих пор отыскали 57, хотя и они еще, может быть, составные. Все же прочие тела, то есть которые можно разложить, называются *сложными*.

Покажется невероятным, но между тем это правда, что большею частью тела состоят из воздуха, которым мы дышим, и называются *газами* (испарениями и чадами); так, например, *нашатырь* тело твердое, на камень похожее, а между тем оно составлено из двух воздушных, или газов (из водородо-хлористого газа и аммиакового газа). Главнейшие из сих газов называются: *кислород*, *водород*, *углерод* и *азот*. Каждый из них имеет особенное свойство.

Кто умеет разлагать тела, тот умеет и составлять новые тела, т. е. такие, которые ни из земли, ни из воды не растут и которые также могут идти в свое дело. И это происходит оттого, что есть такие тела, которые одно с другим совершенно соединяются и составляют одно тело, как, например, вода с солью; про эти тела говорят, что они имеют *сродство* (тесную связь) между собою; другие тела таковы, что никак не соединяются и не составляют одного тела, как, например, вода с салом; про такие тела говорят, что они не имеют сродства; еще есть тела, которые хотя друг с другом никак не соединяются, но когда прибавишь к ним третье, то объединяются; так, например, сало с водою целый век болтай: они никак не сольются в одно тело, а все будут: вода сама по себе, и сало само по себе. Но смышленный человек прибавил к ним поташа; сало с водою слилось, и вышло *мыло*, которое, как известно, то производит, чего ни сало, ни вода, ни поташ сделать не могут; и тысячу таких вещей насчитать можно.

Действие сие в химии называется *составлением тел*, и в науке подробно изложены все таковые делопроизводства. По сему

можно судить, как нужна эта наука для всякого фабриканта, промышленника и ремесленника. Кто хочет ее подробнее узнать, тот пусть читает:

1. Основания чистой химии, сочинение Гессе. Печатано в СПб в типографии при Императорской Академии Наук, 1831.

2. Начальные основания всеобщей химии, составленные по системе г. Тенара Варвинским. Печатано в СПб в типографии Александра Смирдина, 1832.

3. Основания химического разложения неорганических тел г. Тенара. Печатано в СПб в военной типографии Главного Штаба.

4. Журнал мануфактур и торговли, издаваемый при Министерстве финансов.

Всего же лучше, кто хочет узнать химию, тот пусть ходит учиться в Технологический институт и на лекции химии, читаемые безденежно для публики от Экономического общества.



ДЕТСКИЙ МИНЕРАЛОГИЧЕСКИЙ КАБИНЕТ,

ЗАКЛЮЧАЮЩИЙ В СЕБЕ ПРИСПОСОБЛЕННОЕ К ДЕТСКИМ ПОНЯТИЯМ ОПИСАНИЕ ЗЕМЕЛЬ, КАМНЕЙ, СОЛЕЙ, ГОРЮЧИХ ВЕЩЕСТВ И МЕТАЛЛОВ А. КИСЛОВА (1842 г.)⁵¹

В В Е Д Е Н И Е

Посмотрите вокруг себя, любезные чигатели и читательницы; если будете смотреть со вниманием, то найдете много такого, чего вы не замечали, и много, очень много любопытного. Вот принесли чай в *фарфоровой* чашке; со стены в одном месте свалилась штукатурка, говорят, что надобно достать *извести* и заштукатурить; у папеньки есть *сердоликовая* печать, которой вы часто играете; у маменьки в фермуаре множество *бирюзы*; вы пишете на *деревянном* столе, перед вами *бронзовая* чернильница, в песочнице насыпан *песок*; вода налита в *стеклянный* стакан; на окне *дерево* растет в горшке; в другом цветет *луковица*; на вас надета шубка, сшитая из *беличьей* шкурки; книжка, которую вы читаете, — в *кожаном* переплете; к вам ласкается ваша *собачка*; папенька уехал верхом на *лошади*.

Все это, говорите вы, вещи очень обыкновенные; я их каждый день вижу. Но скажите, приходило ли вам в голову подумать, какое различие между вашей *собачкой* и *деревцом*; между *деревцом* и *сердоликовой* печаткой; между *стеклянным* стаканом и *песком*? Я знаю, что вы будете отвечать. Вы скажете: *собачка* приходит, когда ее кличут; когда возвращаетесь домой, она радуется; когда ей наступят на лапку, она визжит; *деревцо* не сходит с места; если его позвать, оно не услышит; возвратитесь домой, — оно не бежит вам навстречу. Вот разница между ними. Но заметьте: *собачку* надобно *кормить*; а *деревцо*? его также надобно кормить, т. е. поливать, иначе оно засохнет; *деревцо* кормится влагою. Очень хорошо. Но какая разница между *деревцом* и *сердоликом*? Вы, я знаю, уже заметили, что *сердолик* не надобно по-

ливать; печатка вашего папеньки ничего не кушает; стеклянный стакан также; но зато ни сердолик, ни стакан не растут; на них не вырастают ни листья, ни цветы.

Знаете ли вы, любезные читатели, что вы открыли, подумавши немного о том, что вы каждый день видите? Вы открыли так называемые *три царства природы*. А именно: собачка, белка, лошадь называются животными и со многими другими, им подобными, составляют так называемое *животное царство*.— Деревцо, луковица и прочее тому подобное суть растения и составляют *растительное царство*. Растения только живут и растут.— Сердолик, песок, бирюза, известка называются минералами, или ископаемыми, и составляют так называемое *ископаемое царство*. Минералы не чувствуют (как животные), не растут (как деревца), а потому не живут.

Когда-нибудь поговорим с вами поподробнее о животном и растительном царствах, а теперь поговорим только о минеральном, которое меньше других вам известно.

Вы скоро нашли разницу между собачкой и деревцом, деревцом и сердоликом. Но скажите мне, какая разница между *сердоликом* и *бирюзой*, *песком* и *известью*, между *песком* и *стеклом*, между *известью* и *фарфором*? Вам трудно отвечать на этот вопрос, однако, немного подумавши, вы замечаете, что сердолик красноватого цвета, а бирюза голубого; что известка вязка и держится на стене крепко, а песок рассыпается, что в стекло можно налить воды, а в песок нельзя.

Прекрасно! Знаете ли, что вы делаете, замечая эту разницу? Вы занимаетесь наукой, которая называется *минералогией*. Эта наука очень любопытна. Подумайте сами, как бы хорошо было узнать, например, откуда берется песок, откуда стекло, откуда бирюза, откуда известка. Минералогия вам все это расскажет и еще более: она научит вас, когда вы, прогуливаясь, найдете какую-нибудь землю или камешек, сказать: я знаю, какая это земля: это глина, из нее можно делать *кирпичи*; и это также глина, но из нее можно сделать *фарфор*; этот камень—кремень: из него можно сделать *огниво*; этот зеленый камешек — медная руда, т. е. в ней находится *медь*.

Рассмотрим же поближе, что такое *минералы*, или *ископаемые*? Перед вами коробочка с минералами; под каждым минералом находится номер; в книжке под тем же номером вы найдете описание каждого из сих камешков; но прежде, нежели дойдем до этого описания, посмотрите на все минералы, какие находятся перед вашими глазами. Вспомните, что мы сейчас говорили, что у минералов нет ни глаз, ни рта, ни ног, как у животных; у них нет даже ни корней, ни листьев, ни цветов. Что это значит? Что минералы не имеют способов для жизни, что они как бы мертвы в сравнении с животными и растениями. Однакоже заметьте: минералы имеют своего рода жизнь: они могут *увеличиваться*, т. е.

делаться больше. Как же это происходит? Не так, как в растениях, где из семени появляется росток, из ростка другой, или листик, или цветок. Одним словом, растения растут *изнутри*; минералы же делаются больше только *снаружи*, почти так, как снег: вот ком, который, если будете катать по снегу, то все будет делаться больше и больше, потому что снаружи будут прилипать к нему новые частички снега.

Почти так, сказал я вам, ибо в минералах происходит нечто гораздо любопытнее снегового кома. Взгляните в коробочку: замечаете ли вы, что некоторые из камешков как будто огранены (покажите, какие именно); вы подумаете, что эти грани сделаны человеком, что он обточил их для вашей забавы. Ничего не бывало. Минералы гранятся сами собою; в том граненом виде их находят в горах, в глубоких ямах, где никогда до того не была рука человека. Эти граненые минералы называются *кристаллами*. Вы можете сами видеть, как делаются кристаллы природой. Возьмите горсть соли, распустите ее в воде, вылейте на глубокую тарелку и поставьте в такое (особенно в теплое) место, где бы ее никто не трогал; через несколько дней вода выпарится, а на тарелке останется соль в виде кристаллов, правда, небольших, но очень заметных. Если вы еще распустите соли в воде и выльете на полученные вами кристаллы, то на них осядут новые. Таким образом вы можете, наконец, получить сросшиеся кристаллы соли значительной величины. Чтобы получить понятие, каким образом к старому кристаллу прикрепляется новый, посмотрите на окно в морозный день, и вы увидите, что эти прекрасные цветы, которые рисует мороз на стекле, суть не иное что, как вода, замерзающая на стекле в виде кристаллов, и что к каждому кристаллу прилипает новый, и таким образом покрывается все окно.

Полагают, что большая часть минералов, находящихся в виде кристаллов, образуется так, как соль на вашей тарелке, как вода на стекле, с той только разницей, что под землей или в горах кристаллы образуются не в продолжение нескольких дней или часов, но в течение сотен и тысяч лет.

Когда вы будете читать настоящую, не детскую минералогию, тогда узнаете различные догадки о том, как кристаллы образуются, теперь пока довольно вам знать, что большая часть минералов суть кристаллы.

Другие минералы не имеют вида кристаллов. Это происходит оттого, что с некоторых из них кристаллы стерлись или их можно видеть только в увеличительное стекло, а в иных действительно не замечено кристаллов. Впоследствии, когда будете учиться минералогии и еще другой любопытной науке, которая называется химией, вы узнаете это дело подробнее; теперь постарайтесь только привыкнуть различать минералы по виду, т. е. уметь сказать, взглянувши на минерал, как он называется и что из него делается.

Для сего нужно замечать то, что называется *наружными при-*

филантропическим движением по организации учреждений для безнадзорных детей. Однако на всем протяжении этого по форме бюрократического документа в него вкраплены определенные педагогические требования, которые делают его не только орудием правительственного надзора, но одновременно и в известной степени проводником требований передовой педагогики. Понятно, что, удовлетворяя этим разнородным требованиям, «Положение» заключало в себе утверждения, что, с одной стороны, приюты являются простым «убежищем» для детей и не назначены для обучения (правительство относилось подозрительно к всякого рода школам), а разве только для религиозного воспитания, а с другой стороны, что их задача — развитие умственных, нравственных и физических сил детей, забота об их здоровье и гигиенических условиях жизни, об элементарном обучении и пр. В соответствии с этим на правителя дел возложено «представление Комитету о книгах, таблицах и руководствах, перевод и составление которых могут содействовать успеху детских приютов». Таким образом, «Положение» явилось первым официальным документом, в котором в неизбежно противоречивой форме осмысливалась задача организации детских приютов в России. И если в целом «Положение» оформляло включение приютов в общую систему бюрократических учреждений России, то отдельные части, в особенности данный в приложении «Наказ» и, в частности, содержащееся в нем «Наставление для смотрительниц», полностью принадлежащие перу В. Ф. Одоевского, являлись документами значительной педагогической ценности, вносящими в работу приютов в доступной для того времени форме начала передовой, гуманитарной педагогики.

³ (к стр. 69). По предмету воспитания. Инструкция начальству 2-го детского ночлега (Архив Одоевского, пер. 12, л. 59—62). Как видно из документа, сохранившегося в архиве Одоевского в виде черновика, он составлен автором для разработки «Положения» об организованном «Обществом посещения бедных» 2-м детском ночлеге (для девочек) в той его части, которая касалась собственно педагогических вопросов. Ночлег был организован «Обществом» во второй половине 40-х годов и в связи с пожертвованием Е. А. Кузнецова в несколько десятков тысяч рублей был преобразован в женское училище из 4 классов и 150 воспитанниц. Программа училища была вскоре расширена, так что окончившие его ученицы могли занимать места гувернанток или надзирательниц. Как учреждение, ночлег должен был соблюдать общие установки, которым подчинялись воспитательные и образовательные учреждения николаевского времени. Одоевский набросал, однако, очень интересную по своей широте и содержательности программу образовательной и воспитательной работы с детьми, которая при прочих благоприятных обстоятельствах действительно могла бы гарантировать правильное развитие детских сил в дошкольном возрасте и достаточную подготовку их для успешного обучения в школе.

⁴ (к стр. 72). Азбука для употребления в детских приютах (Архив Одоевского, пер. 91, л. 62—67). Судя по сохранившимся материалам, это учебное пособие представляет собой только часть затерянной, а может быть, и незаконченной работы В. Ф. Одоевского, которая должна была представить собой под общим заголовком «Азбука» своего рода учебник или, точнее, развернутую программу элементарного обучения детей в приютах. Начало рукописи до «Наставления смотрительницам» представляет собой автограф Одоевского, в котором набросан план сравнительно большого руководства по элементарному обучению, разделенного на 7 разделов, причем 1-й раздел представлял собой склады или собственно «Азбуку», а за ним в указанном порядке должны были следовать остальные разделы, которыми и исчерпывалась программа элементарного обучения в дошкольном периоде. Приступив к составлению этого сравнительно широко намеченного руководства, Одоевский в первую очередь разработал «Таблицу складов для употребления в детских приютах» и к ней «Наставление смотрительницам, как пользоваться таблицей складов». Обе эти части задуманного Одоевским учебного пособия были составлены и литографски размножены в 1839 г., т. е.

в год издания «Положения о детских приютах», как первое учебное пособие для этих воспитательно-учебных заведений. Обе эти части рассылались по детским приютам не только Петербурга, но и других городов, в которых уже существовали или вновь открывались приюты. К сожалению, в архиве Одоевского сохранилось только «Наставление смотрительницам» относительно употребления таблицы, самой таблицы там не оказалось, и разыскать ее не удалось.

Возможно, что от употребления таблица скоро пришла в негодность, тем более что она пользовалась большой популярностью и Одоевский рассылал ее не только по приютам, но и по школам министерства государственных имуществ, число которых быстро возрастало и к середине 50-х годов уже превысило две с половиной тысячи. В свое время, в 1841 г., таблицу видел В. Г. Белинский и очень заинтересовался ею, как и всем, что относилось к области начального и в особенности элементарного обучения.

Как и большинство работ Одоевского, изданных анонимно или под псевдонимами, ни таблица, ни наставление к ней не указывали имени автора. Белинский, который, возможно, знал автора таблицы, дал ей восторженный отзыв, рекомендуя ее всем учителям грамоты как счастливое открытие в области методики элементарного обучения. Ввиду невозможности воспроизвести таблицу, которая не найдена, считаем целесообразным перепечатать небольшую рецензию Белинского, в которой великий русский критик и замечательный педагог тоже анонимно дал свою характеристику составленному Одоевским учебному пособию для детских приютов. Белинский писал: «Это не книга, а лист бумаги, напечатанный только с одной стороны; но этот лист важнее многих книг. Чем дело кажется легче, тем оно в сущности бывает труднее. И действительно, что, повидимому, легче, как выучиться грамоте? Но, читатели, едва ли кто из вас не содрогается, вспомнив о той нестерпимой скуке, о той нравственной пытке, которыми был омрачен, по крайней мере, один год из вашего светлого младенчества! Очевидно, учиться читать скучно и трудно не от чего другого, как от того, что не умеют учить читать. Посему всякое улучшение методы обучения, облегчающее и учащего и учащегося, должно возбуждать полное внимание и полную благодарность. Автор таблицы, о которой мы говорим, приобрел полное право на внимание и благодарность учащейся и учащей части публики. При первом взгляде на этот лист приходит в голову стих Крылова: «А ларчик просто открывался!». Но в том-то и заслуга неизвестного составителя таблицы, что он просто открыл то, над чем так бесплодно и до поту чела мудрили другие. Обыкновенно у нас после азбуки учат складам — бра, вра, вжи, вздры и тому подобным «славностям», как говорит один юморист, прославившийся своим талантом на роменской ярмарке между чумаками и жидами. Новая метода неизвестного составителя «Таблицы складов» состоит в том, что все склады у него суть слова или предложения, а не бессмысленное сочетание полуживотных звуков; потом они расположены у него по алфавиту и притом так, что в каждом слове нет ни одной буквы, которая не была бы употреблена прежде. Как бы хорошо было, если бы этот лист превратился в миллионы книжек, которые бы продавались по три копейки серебром, чтобы ими мог пользоваться даже черный класс народа! Советуем всем, имеющим нужду в обучении грамоте, воспользоваться этим прекрасным изобретением: уверяем их, что они и себя облегчат этой таблицей, и тех, кого доведется учить им. Мы слышали, что употребление этой таблицы в петербургских детских приютах успехом своим превзошло все ожидания» («Отечественные записки», 1841, № 4, стр. 63).

Принадлежность статьи Белинскому впервые установлена В. С. Спирidonовым, и она напечатана в изданном им уже в советское время XII томе «Полного собрания сочинений В. Г. Белинского» (стр. 255). В одной из последующих своих рецензий, посвященной другой азбуке, Белинский, вспомнив о «Таблице складов», в которой, по его выражению, «был смысл и метода», высказал следующее сожаление: «жаль, что эта таблица

не превращена в «Азбуку», т. е. не дополнена примерами для чтения и не напечатана книжкой в большом количестве экземпляров, которые продавались бы не дороже 10 коп. серебром» (Полное собр. соч., т. VI, стр. 499). Очевидно, Белинский видел только «Таблицу складов», но не знал того, что к ней присоединено «Наставление смотрительницам, как употреблять таблицу складов», а равным образом и того, что в намеченном Одоевским плане предусмотрены примеры для чтения, правила счисления, общеобразовательные беседы и пение. Можно предположить, что удачно задуманное и столь же удачно начатое руководство для приютов по элементарному обучению осталось незаконченным, если только оно не затеряно, что менее вероятно. Весьма возможно, что для задуманного издания в его полном виде встретились, как это имело место и в других случаях, непреодолимые препятствия и Одоевский не пошел далее таблицы складов и руководства к ней. Историческое значение опыта Одоевского по составлению «Азбуки» не подлежит сомнению.

В тот период, когда Одоевский писал это учебное пособие, впервые применив звуковой метод в обучении грамоте, в русской педагогике практически царили еще буквослагательный метод и смутные поиски улучшенных приемов обучения грамоте. Когда же впоследствии, может быть, не без влияния «Таблицы складов» известный методист В. А. Золотов натолкнулся на разработку звукового метода, он выдал ее за свое изобретение, что не раз с грустью констатировал Одоевский. Изобретенный Одоевским метод обучения грамоте имел бесспорные преимущества в том, что он был педагогически прогрессивен и прямым путем доводил учащихся до конечной цели, т. е. умения сознательно читать, чем далеко не отличались последующие руководства.

⁵ (к стр. 79). «Наука до науки. Книжка дедушки Иринейя» (Архив Одоевского, пер. 88, л. 31—66; пер. 81, л. 99—123, 157—163). Книжку под этим заголовком В. Ф. Одоевский разрабатывал по крайней мере в течение полутора десятка лет. В ней он стремился дать учебное пособие для первоначального воспитания детей в дошкольном периоде, но такое пособие, которое имело бы и твердые научные основы, и одновременно находило бы для себя практическое подтверждение в опыте воспитательниц детских приютов. Пособие это, составлявшееся В. Ф. Одоевским в сотрудничестве с Н. А. Крыловой (Дестунис) и до 8 раз, по его собственным словам, перерабатывавшееся, было, наконец, закончено в 1844 г. в своей первой части, представлявшей только одну из возможных разработок задуманного автором курса первоначального воспитания. По обстоятельствам, которые сейчас трудно установить, книжка дедушки Иринейя с увлекательным наименованием «Наука до науки» не вышла из печати. В своем письме к кн. Елене Павловне 6 сентября 1847 г. Одоевский сообщал: «Я окончил довольно большую книгу для первоначального воспитания, которая будет издана в течение этого года». Книга эта действительно была начата печатанием, судя по тому, что разрешение цензора А. В. Никитенко на печатание рукописи дано еще 24 марта 1845 г. (пер. 81, Архив Одоевского, л. 86, об.) и что помимо разрешения на самой рукописи такое же разрешение повторено 23 марта 1848 г. на первом из трех полностью отпечатанных корректурных листов книги (Архив Одоевского, пер. 88, стр. 31). Возможно, что и после цензурного разрешения книга показалась автору требующей доработки.

Возможно также, что тревожные обстоятельства 1848 г. как-либо сказались на остановке печатания книги: кроме первых трех листов, никаких признаков дальнейшего печатания рукописи в архиве не осталось. В напечатанных трех листах, кроме предисловия, заключается: а) методическое введение («Руководство к употреблению сей книжки») и б) первоначальные упражнения, подготовляющие к разработке самой книжки. После этого, уже в ненапечатанной рукописи, следовала основная часть «Книжки», состоявшая из в) «Книжки для учителя» (в которой было сформулировано 482 вопроса для разработки с детьми) и г) «Книжки для ученика» (в которой даны примерные 482 ответа на поставленные вопросы). Над обеими «Книжками»

работала по замыслу Одоевского упоминая выше Н. А. Крылова. Само собой понятно, что так разработанная книжка не должна была заучиваться, как заучивался катехизис, но каждый вопрос представлял собой тему, над которой должен был работать учитель с учениками с целью довести их до понимания того, что сказано в ответе.

«Книжка» Одоевского представляет собой первый в русской педагогике опыт систематической разработки практического курса воспитания в дошкольном возрасте. Воспитание в дошкольном возрасте Одоевский представлял себе как особого рода подготовку к школьному, как своего рода «науку», предпосылаемую науке школьной (отсюда наименование «Наука до науки»). Сущность этой науки сводится к тому, чтобы развить детское мышление, сосредоточивая внимание детей на предметах, им знакомых, повседневно их окружающих, и заставляя их дать сознательный (в пределах их разумения) отчет об этих явлениях, т. е. назвать то или иное явление или предмет, отметить его отличительный признак, указать место, где находится предмет, его части, время, причину, назначение и т. п.

Если попытаться в самой общей форме представить себе содержание сплошь и без разделения на группы изложенных в «Книжке» вопросов и ответов, то это содержание можно кратко представить в следующей группировке: а) разработка вопросов с 1 по 109 имеет назначение создать у ребенка отчетливое представление о нем самом и о среде, в которой он живет; б) вопросы с 110 по 240 направлены к тому, чтобы уяснить представления о положении детей в обществе, об уходе за ними в семьях, о совокупности семей, составляющих человеческое общество; в) вопросы с 241 по 389 заставляют детей уяснить себе, кто является виновником и устройтеlem всего существующего, причем сначала устанавливается, что дома строят люди, все же остальное в мире, как и самый мир, имеет причиной своей бога*), наконец, г) вопросы с 390 по 482 имеют своей задачей привести детей к сознанию, что все люди составляют одну семью и что соответственно этому каждый должен вести себя по отношению к другим, как к членам одной семьи. Таким образом получается законченная энциклопедия знаний об окружающем мире на основании разработки с детьми тех наблюдений, которые у них уже имеются. Правда, по условиям времени Одоевский значительное место уделяет уяснению основного положения спиритуалистической психологии о душе и христианского догмата о творце: без включения этого материала книга Одоевского не имела бы никакой надежды быть изданной, да и сам Одоевский в известной степени сохранял еще положительное отношение к этому материалу, хотя и в форме, уже значительно отошедшей от схоластических построений церковной и идеалистической догматики. Оставляя в стороне это вызванное условиями времени обстоятельство, нужно признать, что не вышедшая из печати «Книжка» Одоевского имела большие педагогические достоинства. Правда, аналогичные опыты имели место и ранее в истории европейской педагогики. А. Коменский написал «Orbis Pictus», Песталоцци — «Книгу для матерей», Жирар — грамматику родного языка, как средство для организации начального обучения.

Учитывая эти опыты, среди которых особое внимание Одоевского привлекал опыт Жирара, Одоевский не подражал им, а совершенно оригинально и применительно к русским детям разрабатывал свой многолетний опыт, опираясь на философские и психологические идеи, уясненные им в специальной статье «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей». Статья эта, которую Одоевский рассматривал как теоретическое основание своей книги, была опубликована им в «Отечественных записках» (1845 г., № 12). Возможно, что он предполагал включить ее в «Книжку» в качестве ее теоретической части. В настоящем собрании она помещается непосредственно за «Книжкой». Практиче-

*) Эти вопросы, как и ответы под № 241—389, в настоящем сборнике не перепечатываются.

скую проверку применимости своей книги Одоевский проводил через посредство сотрудницы Крыловой.

Сущность опыта Одоевского, изложенного им в своей «Книжке», нужно видеть в той педагогической проблеме, которую он поставил, упорно добиваясь ее практической разработки. Самая проблема сводилась к тому, чтобы возможно скорее пробудить активность детской мысли, заставить эту мысль «проснуться» и направить ее на последовательную, систематическую разработку уже накопившихся в ней представлений об окружающем мире. «Когда, приведя умственные силы ребенка в деятельность, вы достигли того, что душа его схватилась за тот снаряд, которым она познает и себя, и природу,—тогда сделано уже важное дело,—писал Одоевский, — но здесь лишь исходный пункт, от которого снова столько же путей, сколько может быть радиусов от центра к кругу...» «В «Науке до науки»,—пояснял далее Одоевский сущность разработанного им курса дошкольного воспитания, — представляется один из путей, наиболее в нравственном направлении: точно такой же путь может быть и во всех других направлениях». Можно догадываться поэтому, что замысел «Науки до науки» в действительности был много шире, чем выполненная Одоевским первая из многих возможных попытка.

Осуществить сразу во всей полноте свой замысел Одоевский, конечно, не мог; но осуществить его в той форме, которая казалась ему наиболее прямой и верной, он тоже не мог, находясь под пристальным взором общей и духовной цензуры. Естественно, что из многих возможных направлений в разработке «Науки до науки» он вынужден был (не без сожаления, явно проскальзывающего в его оговорке) избрать одно—морально-религиозное. Едва ли может быть, однако, сомнение в том, что в ряду этих других направлений больше других увлекало Одоевского направление естественно-научное, как в этом легко убедиться из общего направления его научно-философского развития.

⁶ (к стр. 120). Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей (Архив Одоевского, пер. 12, л. 146—151; пер. 88, л. 5—24). Статья под этим заголовком первоначально была напечатана Одоевским в журнале «Отечественные записки» (1845 г., № 12) и рассматривалась автором как теоретическое обоснование подготовленной им к печати книжки по дошкольному воспитанию под заглавием «Наука до науки. Книжка дедушки Иринейя». Это одна из наиболее удачных и теоретически обоснованных статей Одоевского в области дошкольного воспитания. Основная мысль статьи, достаточно разъясненная автором уже в предисловии к «Книжке дедушки Иринейя», сводится к тому, что ребенка с самого раннего возраста нужно учить пользоваться своими умственными силами, которые должны быть направлены на доступное возрасту ребенка осмысление окружающих его явлений природной и общественной жизни. Пока умственные силы ребенка не окрепли на этой элементарной работе, школьное обучение будет для него трудным, так как его умственные силы к моменту школьного учения останутся нераскрытыми; ребенок, по выражению Одоевского, не будет владеть своим «умственным снарядом». В своей статье Одоевский употребляет термин «врожденные идеи», который, однако, не должен смущать читателя, так как в него Одоевский вкладывает другой, не идеалистический смысл. «То, что мы называем врожденными идеями за неимением лучшего слова,—пишет Одоевский,—есть собственно живой продукт нашего духовно-телесного организма: мы родимся с врожденными идеями, как семя с влечением образоваться в растение». Это прирожденное стремление к мышлению, данное в исторически сформировавшейся нервной организации человека, должно быть пробуждено в ребенке воздействием извне. Педагог должен дать ему пищу. «Необходима встреча мыслительного снаряда с самим предметом». В момент этой встречи и под ее влиянием начинает функционировать, постепенно совершенствуясь, мышление ребенка. Такова основная мысль Одоевского.

Оттиск напечатанной в 1845 г. статьи Одоевского сохранился в его архиве, испещренный многочисленными поправками и уточнениями, говорящими о том, что статья готовилась автором к 2-му изданию. Равным образом сохранился переписанный с этого оттиска каллиграфический экземпляр статьи, очевидно, предназначавшийся для печати или для поднесения кому-либо. Статья в настоящем собрании печатается по этому исправленному и дополненному списку, но с пропуском значительной части очень детальных примечаний. Исправления и дополнения только уточняют текст, опубликованный в 1845 г., и дают некоторые пояснения к нему. Естественно, возникает вопрос, когда Одоевский готовил свою статью к новому изданию? Судя по тому, что в примечании, которым Одоевский снабдил свою дополненную статью, говорится о том, что «педагогика едва вчера начала сбрасывать с себя схоластические пеленки» и что «поползновение регламентировать педагогию как канцелярию еще соблазняет многих и многих», а также, что следует ожидать «многого от воскресных школ, если только порыв, ими возбужденный, не ослабеет», — нужно думать, что исправления относятся ко времени начала 60-х годов. Что заставило автора вернуться к статье, которая не вошла в подготовленный, но не напечатанный им труд по дошкольному воспитанию, — об этом сейчас трудно судить. Возможно, что автор в новых условиях 60-х годов, когда так широко ставились педагогические вопросы, предполагал вновь приступить к изданию своего отложенного труда по дошкольному воспитанию. Определенных данных для принятия этого предположения нет. Возможно другое: к 1862 г. Одоевский готовил второе издание своих сочинений, напечатанных в трех томах еще в 1844 г.; естественно предположить, что в это издание он пожелал включить и некоторые свои педагогические статьи, в том числе и настоящую, выражавшую долго вынашивавшиеся им идеи о дошкольном воспитании. Возможно, наконец, предположение, что Одоевский предполагал повторить свою статью в каком-либо педагогическом журнале, чтобы таким образом включиться в педагогическое движение 60-х годов, глубоко его волновавшее. В настоящее время статья может быть прочтена с интересом не только историком педагогики, который составит на основании ее представление о том педагогическом уровне, который имела русская педагогика 40-х годов, но также и теоретиками педагогики вообще и дошкольного воспитания, в частности.

⁷ (к стр. 138). Сказки и другие произведения для детей дедушки Иринея. Наряду с книгами и учебными пособиями для детей дошкольного возраста, работа над которыми должна составить серьезный труд ребенка, Одоевский стремился дать детям целый ряд других литературных произведений — художественных и прозаических, чтение которых пробуждало бы их интересы, стимулировало бы работу их воображения и мысли. Опыты Одоевского в этом роде, большей частью опубликованные им под тем же псевдонимом дедушки Иринея, и свое время хорошо были известны и прославили его как сказочника и несравненного детского писателя, которому, по словам Белинского, «позавидовали бы дети всех наций». И хотя со времени появления этих сказок прошло уже более ста лет и по содержанию своему они, конечно, устарели, а для современных детей являются уже за немногими исключениями малопригодными и непонятными, — все же не устарели они, как удачные произведения русской детской литературы 30—40-х годов прошлого века, которые можно изучать и анализировать как в своем роде классические произведения, которым в известной степени полезно было бы подражать и сейчас. Сказки и другие произведения Одоевского для внеклассного детского чтения начали выходить в свет начиная с 30-х годов XIX столетия и печатались в издававшихся им «Детских книжках для воскресных дней» (на 1834 и 1835 гг.), а также в детском журнале 30-х годов, издававшемся Белизаром и К^о под наименованием «Всеобщая библиотека полезных для юношества сведений». Сказки эти выходили и отдельными изданиями поодиночке и в сборниках: «Городок в табакерке» (1834), «Сказки и повести для детей дедушки Иринея» (1841), «Мороз Иванович» (1841). В 1871 г. «Сказки для детей

В. Ф. Одоевского» были изданы Д. Ф. Самариним и третьем томе «Библиотеки для детей и юношества». Во второй половине XIX в. «Дешевая библиотека» Суворина несколько раз повторяла издание сказок Одоевского. Но все это далеко не полные сборники. И вообще полного издания литературно-художественных произведений Одоевского, написанных специально для детей, не было сделано ни при его жизни, ни после смерти. В настоящее время издания сказок Одоевского, сделанные в дореволюционное время, составляют библиографическую редкость, и многие из них трудно разыскать даже в больших книгохранилищах. В свое время сказки В. Ф. Одоевского были высоко оценены и в литературном, и в педагогическом отношении В. Г. Белинским, который, извещая в начале 40-х годов своих читателей о предстоящем издании сказок бабушки Ирины, рассматривал такое издание как подарок, который был бы «редкостью во всякой литературе, а в нашей он просто драгоценность». Для педагогов, для авторов произведений для детей ознакомление с литературно-художественными произведениями, назначенными для детского возраста, может быть и в настоящее время полезным.

Следует заметить, что хотя за произведениями Одоевского, назначенными для внеклассного чтения детей, традиция упрочила наименование «сказок», т. е. произведений с фантастическим содержанием, на самом деле сказки Одоевского в большинстве случаев лишены фантастического содержания: в действительности это бытовые и исторические рассказы, рассказы психологического характера, естественно-научные статьи в художественной форме, рассказы из жизни животных и растений. Только два-три рассказа могут быть названы в собственном смысле слова сказками, но и в них преобладает не столько фантастический, сколько реально-бытовой, поучительно-дидактический материал. Это преобладание реального материала в «сказках» Одоевского составляет их замечательную особенность, свидетельствующую о том, что его сказки должны были выполнять в художественной форме ту же роль, что и его учебные книги, т. е. заставлять детей мыслить. В настоящее издание из общего количества около полутора десятка включено 6 сказок Одоевского, каждая из которых представляет своеобразный интерес как художественное произведение, назначенное для детского возраста. В числе этих шести сказок — одна, повидимому, ни разу не напечатанная («Два дерева»), оставшаяся в рукописях Одоевского, возможно, вследствие своей неполной обработки, но сохраняющая и в своем замысле, и в оформлении такой же интерес, как и другие сказки Одоевского.

⁸ (к стр. 138). Городок в табакерке (перепечатывается из собрания сказок Одоевского, изданного в 1871 г. в серии «Библиотека для детей и юношества», т. III).

⁹ (к стр. 143). Анекдоты о муравьях (перепечатывается из издания Одоевского «Детская книжка для воскресных дней» на 1835 г.).

¹⁰ (к стр. 146). Червячок (перепечатывается из того же издания. Сказка заканчивается сентиментальными размышлениями о перевоплощении человека после смерти в иовые формы).

¹¹ (к стр. 150). Серебряный рубль (перепечатывается из собрания сказок Одоевского, изданного в 1871 г. в серии «Библиотека для детей и юношества» Д. Ф. Самариним).

¹² (к стр. 153). Мороз Иванович (перепечатывается отсюда же).

¹³ (к стр. 158). Два дерева (Архив Одоевского, пер. 84, л. 12—22).

¹⁴ (к стр. 164). Предисловия и проекты предисловий к детским книжкам. Обдумывая в разные периоды своей жизни проблему дошкольного воспитания и частично практически ее разрешая в своих произведениях для детей, Одоевский одновременно стремился так или иначе найти ее теоретическое обоснование. Попытки этого теоретического обоснования, долженствовавшие составить стержень практической работы с детьми, исподволь выливались у Одоевского в различные формы — случайные и систематические, законченные и незаконченные, начавшиеся и заканчивавшиеся иногда на первой же странице. Это говорит одновременно как о трудности той проблемы, которую поставил перед собой

Одоевский, так и о значительном напряжении, которого требовало ее решение. В архиве Одоевского сплошь и рядом можно натолкнуться на небольшие, вчерне набросанные очерки, имеющие заголовок «Наука до науки», нередко с пояснением: «Предисловие к детской книжке», иногда без всякого предисловия, но с содержанием, характерным для предисловий, теоретически обобщающих работу над детской книжкой. В двух случаях это были предисловия к действительно изданным Одоевским книжкам, очень часто — книжкам, только еще готовящимся, а иногда только еще проектируемым в будущем. Таких предисловий и проектов можно разыскать в архиве Одоевского свыше десятка. Все они представляют собой опыт теоретического осмысливания подготовляемых или подготовленных работ для детей. Четыре таких предисловия и даются в настоящем издании.

¹⁵ (к стр. 164). Как писать книги для детского чтения (Архив Одоевского, пер. 88, л. 163 — 167). Автограф заголовка не имеет, но содержание наброска пытается дать ответ именно на такой вопрос, очевидно, возбужденный как произведениями самого Одоевского, так и других авторов. Предположительно появление наброска нужно отнести к концу 30-х — началу 40-х годов XIX в. Набросок не закончен.

¹⁶ (к стр. 166). О детской психологии. (В предисловии к детским сказкам.) Отрывок в числе других был опубликован вскоре после смерти В. Ф. Одоевского («Русский архив», 1874, № 7, стр. 50—52) и принадлежит к разряду тех же набросков, в которых Одоевский осмысливает свою постановку вопроса о дошкольном воспитании и рассматривает сказки для детей как одно из наиболее действительных средств пробуждения еще не проснувшихся для самостоятельной работы умственных сил ребенка. Отрывок хронологически может быть приурочен к концу 40-х годов, когда у Одоевского могла возникнуть мысль об издании сборника всех написанных им сказок для детей.

¹⁷ (к стр. 167). Педагогика к науке до науки (Архив Одоевского, пер. 91). Появление этого наброска нужно отнести к началу 40-х годов, т. е. ко времени, когда у Одоевского уже начала созревать его основная теоретическая статья «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей».

¹⁸ (к стр. 168). Об энциклопедизме («Русский архив», 1874, № 2). Этот отрывок вошел в предисловие к 2-му изданию сочинений В. Ф. Одоевского, которое Одоевский предполагал подготовить в начале 60-х годов. Издание, как известно, не состоялось, и предисловие к нему было опубликовано уже после смерти Одоевского. Отрывок отвечает на обвинение, которое часто предъявлялось Одоевскому в связи с его педагогическими работами. Именно поэтому необходимо предположить, что в новое собрание своих сочинений Одоевский предполагал включить не только свои литературные опыты, как это было в первом издании, вышедшем в 1844 г. в трех томах, но также и педагогические работы, которые отдельным изданием ни разу не выходили. В связи с этим совершенно естественным явилось желание Одоевского сделать пояснение к тому основному принципу, которым он руководствовался в своих педагогических работах.

¹⁹ (к стр. 171). Разговоры с детьми. Глава из «Руководства для гувернанток» (Архив Одоевского, пер. 12, л. 11—41). Растущая потребность в подготовке детских воспитательниц для приютов и состоятельных семейств привела Одоевского к мысли о подготовке книги, которая содержала бы в себе теоретическую и практическую методику ведения работы с детьми и которую можно было бы дать в руки воспитательницам и, в частности, воспитанницам Мариинского института, наблюдение за педагогической работой которого было поручено Одоевскому. В своем письме к в. кн. Елене Павловне от 6 сентября 1847 г. Одоевский писал: «Я уже составил план и собрал материал для такой книги, которую можно было бы предлагать каждой воспитаннице при выходе из института. Она могла бы служить вроде руководства, в котором указаны были бы принципы нравственности, правила о том, как держать себя в обществе, некоторые понятия по педагогике, а также по хозяйству,—и все это должно быть приложено к жизни

России. Но нужна женщина, которая бы написала большую часть этой книги; я обращался уже к нескольким, но они меня не понимали; наконец, я случайно нашел такую личность, которой я вполне доволен и которая под моим руководством уже написала половину; надеюсь окончить эту книгу (необходимую для наших гувернанток в особенности) в течение этого года».

Судьба задуманной Одоевским книги осталась неизвестной. Но следы ее не затерялись. В архиве Одоевского сохранился отрывок рукописи, в которой имеется 4 главы под заголовками — «Разговоры с детьми», «История», «Арифметика», «Закон божий». Из содержания глав видно, что это и есть части предположенного руководства для гувернанток. Педагогические идеи излагаются совершенно в духе Одоевского, по опубликованным им работам и со ссылками на него. Совершенно неоспоримо, что изложенные главы написаны на основе продолжительных и неоднократных бесед автора с Одоевским. Однако педагогический раздел руководства не исчерпывался этими главами. Были написаны автором и другие главы, что можно видеть из его ссылок на написанное раньше: «в других главах мы уже говорили», «в другом месте сказано» и т. п. Из сохранившегося отрывка руководства перепечатывается глава «Разговоры с детьми».

²⁰ (к стр. 181). Сочинения В. Ф. Одоевского по вопросам воспитания и обучения в школе. С 1838 г. Одоевский работал в качестве ученого консультанта по вопросам педагогики в ученом комитете министерства государственных имуществ. Министерство это, специально организованное Николаем I, имело целью упорядочение быта государственных крестьян (доселе находившихся в ведении министерства финансов), привитие им усовершенствованных способов сельского хозяйства, а также развитие в их среде начального и элементарного профессионального образования. В конечном итоге эти последние цели вытекали из необходимости поднять уровень хозяйства и культуры государственных крестьян, чтобы тем самым обеспечить возможность более выгодной их эксплуатации. Приступив к исполнению своих обязанностей, министр государственных имуществ гр. Киселев в скором времени убедился, что чисто внешние меры, бюрократически предпринятые им для насаждения улучшенных форм сельского хозяйства среди государственных крестьян, не принесут желательных результатов, если в основу этих мер не будет положено элементарное народное образование, которое помогло бы крестьянам понять предлагаемые им новые приемы сельского хозяйства и возбудить сочувствие к ним. Перед ученым комитетом министерства государственных имуществ открылась, таким образом, широкая перспектива быстрой организации нескольких тысяч начальных школ и оборудования их усовершенствованными учебниками и учебными пособиями. Ученый комитет предполагал развернуть свою работу по организации начальных школ на началах, совершенно отличных от тех начал, которые проводились в жизнь синодом, насаждавшим исключительно религиозное воспитание, и министерством просвещения, преследовавшим только формальные цели обучения грамотности. Понятно, что ему пришлось работать в антагонизме как с министерством, так в особенности с синодом, не признававшим никаких других школ, кроме узко религиозных, и желавшим подчинить всецело своему ведению и вновь возникавшие школы министерства государственных имуществ. В таких условиях на ученом консультанте комитета В. Ф. Одоевском лежала нелегкая задача проведения тех новых начал, которые должны были лечь в основу школ министерства государственных имуществ. Такими началами, которые Одоевский стремился провести в жизнь приходских школ министерства государственных имуществ, в отличие от школ министерства просвещения и в особенности от школ церковных, являлись: требование светского образования в противовес узко церковному, насаждавшемуся синодом, и обязательная задача развития умственных сил учащихся. Из стремления провести последовательно эти начала вытекала неустанная борьба с устарелыми формами обучения министерских школ и

с настойчивым стремлением синода подчинить своему руководству и влиянию приходские школы министерства государственных имуществ. Из этих же начал, естественно, вытекало стремление включить в программы приходских школ, помимо грамоты, письма и счета, основные сведения из области естественных наук и требование к учителям, чтобы при разработке программ на год они давали не просто перечень вопросов, но и их педагогическую разработку применительно к составу учащихся. Эти принципиальные начала подчиняли себе те частные методические требования, которые развивались Одоевским в целом ряде документов и которые составлялись им по предложенно ученого комитета министерства государственных имуществ, а часто и по собственной инициативе.

²¹ (к стр. 183). О б у с т р о й с т в е п р и х о д с к и х у ч и л и щ (Архив Одоевского, пер. 88, л. 152—162). Это не самый ранний документ, представленный Одоевским в ученый комитет министерства государственных имуществ, а один из позднейших; но он важен, потому что наглядно показывает тот антагонизм между синодом и ученым комитетом, который препятствовал возможности правильного развития школ министерства государственных имуществ и который в конце концов обусловил собой захирение этих школ. Документ написан Одоевским от имени ученого комитета для представления министру, примерно в начале 50-х годов, и говорит о том, что конфликт между двумя ведомствами достиг высшего напряжения. Если синод считал, что направление работы в приходских школах должно быть всецело религиозным, то ученый комитет в свою очередь стоял на той точке зрения, что «истинным и единственным назначением школы необходимо признать приготовление человека к будущим занятиям здесь, а не в загробной жизни». Нужно думать, что, несмотря на всю силу аргументов со стороны ученого комитета, конфликт этот не мог получить разрешения в желательном для последнего смысле. Скорее всего министру государственных имуществ было дано понять, что спор с синодом в вопросах веры нежелателен. А так как Киселев в свою очередь успех предпринятой им реформы быта государственных крестьян ставил в связь с постановкой реального обучения в созданных им приходских школах, то совершенно очевидно, что через некоторое время он пришел к мысли, что его реформа не имеет будущего, и в 1855 г. вышел в отставку.

²² (к стр. 189). С о в е т ы у ч и т е л я м п р и х о д с к и х у ч и л и щ (Архив Одоевского, пер. 104, л. 180—201). Это один из ранних педагогических документов, изготовленных Одоевским для ученого комитета министерства государственных имуществ. Одоевский дает в нем разъяснение педагогических вопросов, в первую очередь выдвинутых комитетом, а) о том, за что и как награждать учителей, и б) как награждать и наказывать учащихся.

Вместо того чтобы прямо отвечать на эти несколько примитивно и бюрократически сформулированные вопросы, Одоевский уясняет скрывающийся за ними глубокий педагогический смысл и переводит внимание тех, кто хотел бы сразу получить точные и исчерпывающие ответы на эти вопросы, к более глубоким и серьезным проблемам: а) кого считать хорошим учителем и б) кого считать хорошим и успевающим учеником. По существу — это два документа, которые в предложении комитета канцелярски объединены в один. В архиве Одоевского рукопись помечена 1843 г. Повидимому, она некоторое время обсуждалась в комитете, и было решено вторую часть ее под заглавием «Советы наставникам приходских училищ» печатать для распространения по школам. Из дел министерства государственных имуществ видно, что 11 февраля 1846 г. департамент сельского хозяйства министерства государственных имуществ сообщал 1-му департаменту министерства государственных имуществ, что в числе предположенных к изданию книг числится и составленная Одоевским рукопись «Советы наставникам». 23 февраля того же года он дополнительно сообщал, что предположено было печатание «Советов наставникам» в количестве 1350 экз., но это решение не могло быть выполнено «за неполучением рукописи от

автора, в настоящее же время рукопись получена и одобрена министром ^МВНХ, постановлено печатать в количестве 1413 экз. по числу училищ (Ц ^Сских ф. 383, опись 5, д. № 4223 «Об учреждении в казенных селениях сель ^{ру}-приходских училищ», ч. 2, лл. 213, 235). Очевидно, таким образом, что ^{ко}пись была издана и рассылалась по школам.

²³ (к стр. 191). Об учреждении при Московском об ^{ра}стве сельского хозяйства комитета для распрост ^{че}нения грамотности между крестьянками в помещ ^иных землях (Архив Одоевского, пер. 104, л. 396—401). В сере ^{бы}л 40-х годов XIX в. большой шум в бюрократических кругах России ^{ко} вызван появлением ряда статей секретаря Московского общества сель ^{про}-хозяйства С. А. Маслова (1793—1879), который поднял вопрос о рас ^{се}странении всеобщего обучения грамотности через предварительное обуч ^{от} грамоте в первую очередь крестьянок, которые как матери постара ^{ва}ются распространить и поддержать грамотность среди своих детей. Пер ^{це}-статья об этом была напечатана в «Журнале сельского хозяйства и с ^{со}-водства» (1845 г., № 12). Ряд последующих статей и отзывов на них ^{тра}ставил большую книжку, изданную в 1848 г., «О всенародном распрост ^{ве}нении грамотности в России». Ученый комитет министерства государст ^венных имуществ заинтересовался первой же статьей и 28 февраля 184 ⁶ г. запросил оттиск ее для отзыва, который и был поручен Одоевскому. Как ^{рас}следовало ожидать, Одоевский отнесся отрицательно не к самой идее ^{рас}пространения всеобщей грамотности, а к тем приемам ее распростране ^{ние} которые рекомендовались Масловым и которые вызвали большое сочувст ^{ва}высокопоставленных реакционеров, отозвавшихся на приглашение Мас ^{бу}-Последний предлагал в качестве единственных книг, по которым нужно ^Одет учить чтению крестьянок-матерей, — часослов и псалтырь. Одоев ^{ск}ий совершенно основательно считал такие приемы не отвечающими той за ^{да}чку какую должно преследовать распространение грамотности.

²⁴ (к стр. 197). О книге митрополита Филарета «Х ^ри ^и-стианское православное учение, приспособлен ^ное к употреблению в первоначальном обучении». Док ^у-мент говорит о том, с какой серьезностью выполнял Одоевский возла ^ганные на него поручения. В данном случае речь шла о рецензии на к ^ритику митрополита Филарета «Христианское православное учение, приспособ ^{лен}ное к употреблению в первоначальном обучении и к общенародному нас ^{та}влению». Книга была препровождена в министерство государственных ^имуществ через обер-прокурора синода 14 февраля 1846 г. Одоевскому ^{бы}ло дано поручение срочно ее рецензировать. Одоевский подверг уничтожа ^ющей критике произведение одного из самых авторитетных иерархов, не ^{за}саясь догматической стороны книги, но рассматривая ее исключитель ^{но}, с дидактической и частью грамматической и стилистической точки зр ^ения, т. е. со стороны доступности этой книги для детей и взрослых крест ^{ян}О той тщательности, с какой написана рецензия, может свидетельствов ^{ать} уже то обстоятельство, что в качестве приложения к этому письму на ^{им}министра сделано Одоевским 348 примечаний к различным местам к ^ни ^жки, которая едва ли заключала в себе 80—100 небольших страниц. Мужест ^венный поступок Одоевского грозил ему только неприятностями. Нужно ^{бы}ло заметить, что печатание книги было отклонено, так как после 1846 г. вся ^каждая дальнейшие сообщения в делах министерства государственных ^имуществ о подготовке книги к печати прекращаются.

²⁵ (к стр. 200). О составлении библиотек при сельск ^{их} школах министерства государственных имущес ^тв (Архив Одоевского, пер. 104, л. 211—213, 1848 г.). Рекомендательный ^{сп}и ^сок для составления библиотек, составленный Одоевским, представ ^{ля}ет интерес по обдуманному выбору лучших руководств для учителей и ^{дет}ских учебных книг, причем в ряду этих руководств нет даже упомина ^{ния} о книгах по закону божию.

²⁶ (к стр. 201). Об учебных пособиях для писарск ^{их}

школы и егерского училища (Архив Одоевского, пер. 104, л. 345, 1845 г.). См. предыдущее примечание.

²⁷ (к стр. 202). Руководство для первоначального преподавания в приходских училищах, а также в семейном кругу (Архив Одоевского, пер. 82, л. 47—48; пер. 88, л. 88 и сл.; л. 107 и сл.). Это руководство сохранилось разрозненно в разных вышперечисленных переплетах архива Одоевского в виде трех фрагментов, которые в действительности составляют части одного документа. Полностью весь документ в настоящем издании напечатан не может быть, и печатается только 2-й фрагмент, помеченный в автографе Одоевского 1844 годом и озаглавленный так: «Введение (содержащее в себе обзор главнейших начал преподавания в приходских училищах)». Фрагмент этот был напечатан Одоевским в «Библиотеке для воспитания» (М., 1845 г., отд. 2, ч. II), причем автором в примечании к своей статье сделал следующее примечание: «сия статья извлечена из введения к издаваемой мной книге под названием «Наука до науки». Некоторые части сей книги будут отпечатаны в нынешнем году. Но предварительно я желал бы слышать мнение занимающихся педагогией о тех началах, кои приняты мною за основание. Сии мнения показали бы мне или ошибки, или то, что я не довольно ясно выразил истины, собственно не мне принадлежащие. Важность такого предмета понятия всякому образованному человеку; о трудностях сего дела и говорить нечего». Очевидно, в первоначальном плане Одоевского предполагалось, что эта статья войдет в качестве введения к подготовлявшейся им книге «Наука до науки». В действительности она вошла не туда, а в подготовлявшееся Одоевским руководство для первоначального преподавания. Составлением руководств для учителей разных училищ и преимущественно приходских Одоевский был занят очень длительное время по своей должности ученого консультанта министерства государственных имуществ по вопросам педагогики. Такие руководства, по мысли Одоевского, должны были бы заменить учителям учебники педагогики. «Объяснить методу преподавания, — писал он, — есть целый курс педагогики».

Естественно, что внимание Одоевского прежде всего обратилось к вопросам элементарной грамотности, а затем к вопросам преподавания учебных предметов в нормальных приходских школах и в школах повышенного типа, какими в его время являлись уездные училища. Разработка такого рода руководств составляла в то время настоятельную необходимость в педагогической науке. В первой половине XIX в. в распоряжении учителей могло быть только одно методическое руководство, составленное еще в 1786 г. Ф. И. Янковичем и затем много раз перепечатывавшееся, и, кроме того, те небольшие разъяснения по вопросу о начальных школах, которые были сделаны в связи с «Положением о школах» 1828 г. Усложнявшаяся в социальном и политическом отношении жизнь с каждым годом требовала, однако, дополнений к устаревшим уже указаниям Янковича, относившимся еще к второй половине XVIII в., а также более широких комментариев по вопросам обучения, чем скупые, узко-бюрократические разъяснения министерства просвещения. В эти скупые, казенные указания, имевшие в виду в возможной степени ограничить педагогическую работу и замкнуть ее в официальные рамки, нужно было вложить те живые педагогические истины, которыми за полстолетия со времени Янковича успела обогатиться педагогическая мысль. Свои руководства для учителей Одоевский и рассматривал как своего рода комментарии к правительственным документам, с помощью которых в казенные фразы последних можно было вложить отвечающий современности педагогический смысл. Ранние исследователи архива Одоевского утверждали, что его руководства для учителей в литографированном виде рассылались по школам.

Сейчас возможно сказать только то, что о такой рассылке этих руководств данных не имеется. Скорее можно предположить, что замыслы Одо-

евского встречали какое-то противодействие и ни официально, ни частным образом ему не удавалось опубликовать свои руководства потому ли, что они казались слишком непонятными для мало подготовленных учителей, или по каким-либо другим причинам. Но даже если они и не рассылались, они представляют определенный интерес с точки зрения исторической, как свидетельство о том уровне, на каком во второй четверти XIX в. решались основные вопросы элементарного и начального преподавания передовыми русскими педагогами.

Конкретное предложение о составлении руководства для первоначального преподавания в приходских училищах Одоевский получил от ученого комитета министерства государственных имуществ и в 1844 г. представил комитету проект такого руководства. Он писал: «По поручению комитета я занимался составлением программы руководства для наставников приходских училищ. Но принявшись за сие дело, я скоро убедился, что составить такую программу при настоящем состоянии у нас педагогики значит написать самое руководство, иначе программа не будет понятна, ибо в сем деле главное — показать самую методу преподавания, а объяснить методу преподавания есть целый курс педагогики. Составить самое руководство мне показалось мерой, наиболее соответствующей желаниям начальства. На сем основании имею честь представить «Введение» к сему руководству, содержащее в себе самые общие правила преподавания в приходском училище с объяснением того, на чем сии правила основаны. Эта часть имеет в виду наставника, несколько мыслящего. Самое же руководство, по моему мнению, должно делить на два отделения: одно должно содержать в себе то, что хорошо говорит учитель в классе. Здесь нет ничего на догадку и все приемы изложены в подробности. Второе отделение назначено для повторения самого ученика, где также, что говорит учитель, изложено вкратце и в некоторой системе. Образцы такого изложения руководства по классу русской грамоты и по классу арифметики при сем честь имею представить. Я бы желал, чтобы комитет по рассмотрении сих проектов выразил бы о них свое мнение, которое бы послужило мне указанием, так ли я выразумел возложенную на меня работу, — тогда я возьму на себя окончание оной» (Архив Одоевского, пер. 104, л. 292—293).

Неизвестно, как реагировал комитет на предложение Одоевского: ни в личном архиве Одоевского, ни в делах министерства государственных имуществ не сохранилось по этому вопросу никаких указаний. Однако с той же целью получить отзыв на свою работу и такую или иную оценку ее Одоевский направил часть этой работы, составившую 2-й фрагмент всего руководства (и перепечатываемую в настоящем издании), в редакцию «Библиотеки для воспитания», которая, напечатав статью, тем самым выразила ей одобрение. Основные положения, выдвинутые Одоевским в теоретической части своего руководства, были направлены против механической системы схоластического обучения, сводившейся к заучиванию всего на память, к вредной и непедагогической системе давать определения раньше, чем у учащихся накоплен материал, который бы они могли самостоятельно обобщить вместе с учителем. Господство этой системы ведет, по наблюдению Одоевского, к тому, что мыслящая способность ребенка не развивается, дети получают отвращение к умственному труду, педагоги же стараются бороться с этим злом, превращая умственный труд в забаву и всячески, искусственными мерами облегчая его, что составляет несомненную педагогическую ошибку.

Нетрудно видеть, что Одоевский в проекте своего руководства воспользовался теми примерными уроками по обучению грамоте, которые в самом начале 40-х годов он разработал в виде таблицы складов для детских приютов. Кстати, и сама таблица вместе с руководством к ней была разослана им во все школы министерства государственных имуществ как пособие для обучения грамоте. Совершенно понятно, что в намеченном им руководстве Одоевский стремился развернуть конкретно целую систему уроков по элементарному обучению чтению, письму и счету, чтобы

таким образом подготовить учащихся к разумному усвоению того курса начального обучения, который должен был следовать за первоначальным элементарным обучением. Задуманное Одоевским руководство в целом получало то же назначение для семьи и школы, какое дал впоследствии своему «Родному слову» К. Д. Ушинский. Если бы проспект работы Одоевского был одобрен комитетом, работа эта разрослась бы в большое методическое руководство: весь начальный курс обучения грамоте, т. е. чтению, письму и счету, был бы разработан последовательно по урокам. Видимо, в этом направлении руководство разработано не было, так как в ученом комитете мнение, очевидно, сложилось в пользу другого руководства, более краткого и менее элементарного. Таким образом, предложенный Одоевским проспект руководства для первоначального преподавания по каким-то причинам не удовлетворил ученый комитет министерства государственных имуществ и остался не разработанным до конца. Перепечатываемое введение к нему с изложением главнейших начал преподавания в приходских училищах все же представляет несомненный интерес, свидетельствуя о большой методической культуре Одоевского-педагога. Работа над составлением руководства для учителей этим не закончилась: Одоевский продолжал работать и дальше, и в его архиве сохранилось руководство для преподавания отдельных предметов в приходских училищах и другое руководство, приспособленное к курсу уездных училищ.

²⁸ (к стр. 210). Руководство для учителей приходских и уездных училищ (Архив Одоевского, пер. 81, л. 49—76). Нет прямых указаний по вопросу о том, когда и по какому поводу составлено В. Ф. Одоевским это руководство. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что руководство имеет законченный характер в противоположность предыдущему, набросанному в эскизной форме, и имеет в виду не элементарные приходские училища (вернее — не элементарное преподавание в них), а обучение в нормальных начальных школах, какими должны были сделаться приходские училища министерства государственных имуществ. Руководство ставит себе задачу, как видно из его заголовка, дать элементарные методические указания относительно преподавания основных предметов начальной школы: чтения, грамматики, арифметики и начальных оснований геометрии, истории и географии. Можно думать, что это руководство составлено Одоевским по поручению комитета вместо первоначально представленного им проекта как слишком элементарного и подробного (см. предыдущее прим.). Поэтому оно имеет более отвлеченный, теоретический характер, является исключительно кратким и в то же время пытается обнять всю педагогическую работу начального обучения в целом. В своем роде это конспект курса педагогики, составленный примерно в середине 40-х годов XIX в. Во введении автор говорит об образовании вообще, в первой части — о преподавании вообще и далее излагает методические наставления об обучении чтению, катехизису и священной истории, чистописанию и арифметике. Получается, таким образом, законченный курс преподавания основных предметов начальной школы, предваренный общим педагогическим введением об образовании и преподавании.

Замечательно в этом руководстве то, что, не расплываясь в деталях и частностях, автор дает по каждому вопросу самое существенное, так чтобы учитель получил не столько рецептуру, сколько руководящую нить, помогающую ему самому стать хозяином дела. Вместе с тем в качестве основы Одоевский использует и ту методическую и педагогическую литературу, которая была создана раньше, равно как и ту, которая вышла в самое последнее время. Поэтому он ссылается, с одной стороны, на руководство Ф. И. Янковича 1786 г., выписывая из него целые параграфы, а также на устав гимназий и училищ 1828 г., а с другой стороны, и на позднейшую педагогическую литературу. Возможно, что это автор делает в порядке информации, чтобы показать различные подходы к решению вопроса о приемах преподавания: только этим можно объяснить, например, то, что

он приводит явно устаревший прием из руководства Янковича о запоминании через начальные буквы. Было ли размножено руководство и распространялось ли по школам, не удалось установить.

²⁹ (к стр. 224). Руководство для начального преподавания наук (Архив Одоевского, пер. 12, л. 63—86). Это руководство возникло независимо от ученого комитета министерства государственных имуществ. Оно ориентировано на учителей уездных училищ. В руководстве даются наставления: а) для учителей арифметики и геометрии, б) для преподавателей географии и истории, в) для учителей чистописания и рисования. Во втором издании автор намеревался дать понятие о физических науках и преподавании их в классах уездных училищ. Судя по предисловию, автор имел твердую договоренность с издателем относительно выпуска первого издания, но вышло ли оно, неизвестно. Книжка с этим руководством была «назначена в пользу помещиков, заводящих по деревням школы». На этом основании можно думать, что ближайшим поводом к составлению руководства послужило желание автора содействовать быстрейшему распространению школ в селениях помещичьих крестьян. По министерству государственных имуществ школы систематически росли и множились, в помещичьих селениях все оставалось по-старому. Между тем с 1845 г. стали печататься статьи секретаря Московского общества сельского хозяйства Маслова, призывавшие к заведению школ для девочек в селениях помещиков. Статьи были встречены Одоевским сочувственно как призыв к распространению всеобщего обучения через посредство обучения будущих матерей; доклад об этом был сделан Одоевским на заседании ученого комитета министерства государственных имуществ. Однако Одоевский не мог одобрить реакционные установки автора статьи на исключительно религиозное воспитание в школах с помощью таких книг, как часослов, псалтырь, и считал, что народ необходимо учить, используя новейшие учебные пособия и новейшие данные науки. Можно думать поэтому, что именно это движение второй половины 40-х годов в пользу быстрейшего распространения образования через заведение в помещичьих селениях школ для девочек (призыв нашел себе широкие отклики в среде духовенства и разного рода сановных лиц, которые выражали сочувствие почину Маслова и посылали ему свои статьи для опубликования) дало повод Одоевскому написать свое руководство, чтобы показать, как в действительности нужно вести преподавание в школе в соответствии с требованиями науки и педагогики. То обстоятельство, что руководство приспособлено для уездных училищ с курсом более высоким, чем курс училищ приходских (для последних Одоевский написал особое руководство), говорит о том, что он не предполагал, чтобы образование народа могло закончиться курсом начальных приходских училищ. Методические указания, развернутые в настоящем руководстве, носят весьма серьезный характер и направлены на борьбу с такими недостатками в преподавании, которые в известной степени сохраняются еще и в наше время.

³⁰ (к стр. 237). Рассказы о боге, природе и человеке. Книга для чтения. Составили В. Ф. Одоевский и А. П. Заблоцкий. СПб. 1849 г. Книга специально составлена для школ министерства государственных имуществ в соответствии с теми задачами, какие поставлены для этих школ министерством. Выход книги ожидался в министерстве с нетерпением. Книга эта, тщательно обдуманная авторами и согласованная в отдельных частях с министром, должна была представить собой целый курс обучения в приходских училищах. В ней должна была вестись речь не только о боге, но главным образом о природе и о человеке. В книге должно было быть представленным то, чего не было еще в других книгах для начального обучения, т. е. должно было найти место знакомство с силами природы и с общественной жизнью человека, так чтобы кончающие школу знали, как нужно использовать силы природы и как жить в обществе для того, чтобы жизнь была счастливой. Книга состояла из 7 оригинально разработанных авторами глав:

Глава I. История общественной жизни, ее потребностей и обязанностей.

Глава II. Понятие о человеке вообще.

Глава III. Отношения людей к богу.

Глава IV. Место жительства и его окрестности.

Глава V. Естественная история.

Глава VI. Силы и явления в природе.

Глава VII. Сельские и городские жители.

Книга была разработана с учетом детских сил и понятий, изложена увлекательно и остроумно. В ней использованы самые разнообразные приемы. В одних случаях ведется рассказ, в других случаях содержание передается в форме разговора отца с сыном или вообще разговоров двух лиц, в некоторых случаях дается отвлеченное изложение материала. Это была бесспорная новинка в педагогической литературе. Книга преследовала задачу «развития мыслящей способности в детях». В ней даны разделы по географии, естественной истории, морали, а на первом месте поставлена оригинально составленная в духе социальных идей XVIII в. и согласованная с министром Киселевым глава «История общественной жизни, ее потребностей и обязанностей», где в схематической форме в ряде доступных ребенку рассказов дано представление о том, как люди дошли до мысли рационально устраивать свою жизнь. Понятно, что книга не могла пройти мимо внимания синода, и митрополит Филарет в своей рецензии на эту книгу обратил внимание именно на первый раздел, обвинив автора в том, что он распространяет среди детей революционно-демократические идеи. «Книга, — писал Филарет, — начинается в образе рассказов изложением демократической теории образования человеческого общества... В первой главе книги, в первом рассказе Яков и Иосиф составляют между собой общественный договор по учению Руссо... К договору, которым основана земледельческая собственность, Яков и Иосиф присоединяют договор оборонительный и потом с присоединившимися к ним постановляют три закона посредством всеобщего подавания голосов и даже без участия начальства, ибо начальство еще не существует... Чего надлежит ожидать, если крестьяне, по несчастью, поймут и примут теорию, заключенную в сих рассказах? Не заметят ли они, что нынешнее их общество основано не по сей теории, что, например, помещик или окружной начальник начальствует над ними не по их договору или выбору? Не придет ли им на мысль, что надобно бы переустроить общество по образцу Якова и Иосифа? Таким образом, в 10 рассказах представляется образование общества и управления без бога и без царя, ибо в них ни о боге, ни о царе не упоминается» («Собрание мнений и отзывов митрополита Филарета», т. III). Принимая во внимание особо тяжелые условия политического режима в последнее десятилетие николаевского режима, нужно считать, что отзыв митрополита Филарета был своего рода политическим доносом на Одоевского. Последнему было бы трудно оправдаться, если бы его книга не была согласована с общей политикой министерства. Во всяком случае результатом донесения синоду, сделанного митрополитом Филаретом, было то, что книга Одоевского, хотя и вышла из печати и была разослана по школам, не могла более переиздаваться и так или иначе должна была выйти из употребления в школах министерства государственных имуществ. Первое ее издание было и единственным, благодаря чему было подорвано то влияние, какое должна была оказать она по замыслу ее составителей на формирование понятий учащихся. Книга заслуживает, однако, внимания и изучения как одна из первых оригинальных русских книг для чтения в начальной школе, замечательных не только по содержанию, которое должно было ответить на реальные запросы государственных крестьян, но и по мастерству изложения, какое редко можно встретить в немногих учебных книгах того времени. Правда, авторы скромно оговариваются в предисловии, что они составили свою книгу в подражание некоторым иностранным образцам, но несомненно,

что эта книга русская и написана для русских, следовательно, не подражательная.

Заслуживает внимания разработанный Одоевским раздел книги об общественных отношениях людей, составленный в духе теорий XVIII в. о договорном происхождении политической власти, но скорее в духе разгромленной в начале 20-х годов теория естественного права, разрабатывавшейся и русскими учеными. Заслуживает внимания этот отдел как удачное разрешение проблемы введения учащихся в круг общественных вопросов. К моменту выхода книги в обращении начальных школ были главным образом две книги для чтения: книга Вильмсеиа «Друг детей», переведенная на русский язык П. Максимовичем, и имевшее широкое распространение пособие Е. О. Гугеля «Книга для чтения и умственного развития детей». Книга Одоевского явилась своего рода переходным звеном между книгой Гугеля и появившейся в начале 60-х годов книгой Ушинского «Детский мир». В своей книге Одоевский не мог, конечно, обойти религиозных идей и посвятил изложению их довольно большой раздел, включив в него обязательные для начальных школ сведения и по священной истории и катехизису, но попытавшись одновременно парализовать бессодержательность и сухость этого раздела более живыми и конкретными данными о человеческой морали. Размер настоящего издания не позволяет полностью перепечатать наиболее ценные в педагогическом отношении страницы книги Одоевского. Поэтому из 1-й главы взяты только 6 рассказов, из 2-й тоже 6, из 3-й взяты 3 рассказа о хороших и дурных поступках и 4 рассказа о совести, из 4-й пять статей и разговоров на географические темы, из 5-й и 6-й несколько уроков по вопросам естествознания и физики.

³¹ (к стр. 268). Утренняя песня (Мнемоническое стихотворение для учащихся). В 40-х годах Одоевский написал несколько таких стихотворений, полагая, что при помощи ритма, рифмы, картин можно многое необходимое запомнить легко, без помощи бессмысленного зубрежения. По этому поводу над Одоевским нередко потешались. Одоевский писал: «Год тому назад я напечатал несколько мнемонических стихотворений: в некоторых, между прочим, шло дело об утреннем туалете. Один журнал нашел, что в этих стихах нет поэзии. Ах, господа, как дурно вас учили в вашем детстве, да и до сих пор как вы дурно учитесь!» Одоевский хотел сказать, что его стихотворения облегчают образование навыков, навыки же должны лежать в основе всякой серьезной работы. Между прочим, возражал Одоевскому и Белинский. «Нас пуще всего, — писал он, — испугал губительный совет, который дедушка Ириней дает детям насчет чистки зубов:

**Зубы, десны крепче три
И снаружи и снутри.**

Помилуйте, как это можно! Один из наших знакомых рассказал нам про себя, именно по поводу этих стихов, очень поучительную быль. Владея необыкновенно крепкими, здоровыми и чистыми зубами, он недавно стал чувствовать в них сильный лом, когда возьмет в рот холодной воды. Дантст, которого он спрашивал о причине этого явления, осмотрев его зубы, сказал: верно, вы крепко трете зубы щеткой с зубным порошком? — Очень крепко. — Так оставьте на неделю вовсе тереть, а после трите как можно тише и легче, а то у вас остался и так уж слишком тонкий слой глазури: если протрете ее, все ваши зубы вдруг начнут гнить и крошиться. — Советуем дедушке Ириней при втором его издании трех его песен слово *крепче* заменить *легче*, что тем удобнее сделать, что через это и размер стихов ничего не терпит» (Рецензия Белинского на сказки и Сборник детских песен дедушки Иринея, изд. 1847 г. Собр. соч. Белинского, ред. Венгерова, т. X).

Таким образом, отношение Белинского даже к этому, подвергнувшемуся некоторым ироническим упрекам мнемоническому стихотворению было в общем сочувственным. В педагогическом отношении нельзя не признать целе-

сообразной эту идею мнемонических стихотворений, облегчающих ребенку запоминание того, что он нередко произвольно забывает, если только не сводит все дело к простому заучиванию.

³² (к стр. 270). О некоторых чертах учебной жизни Мариинского института. Отрывок из письма В. Ф. Одоевского к вел. кн. Елене Павловне 22 марта 1847 г. (полностью опубликовано в «Вестнике благотворительности» 1898 г. (№ 1—3). Как специалист школьного дела, В. Ф. Одоевский был приглашен Еленой Павловной в середине 40-х годов к обследованию внутренней жизни порученного ее ведению Мариинского женского института. Одоевский отнесся к поручению с обычной для него добросовестностью, изучил протоколы совета института за 10 лет, несколько раз посетил институт совместно с другими членами комиссии, и результатом этих посещений, помимо официального доклада, явились несколько частных его писем к Елене Павловне, написанных в 1847 г. В этих письмах Одоевский подробно анализирует внутреннюю жизнь института и договаривает то, что не могло быть сказано в официальном отчете комиссии. Отрывки из писем, приводимые в тексте, говорят о том, с каким педагогическим тактом Одоевский умел подходить к анализу явлений педагогической жизни наблюдаемых им учреждений.

³³ (к стр. 276). Рецензии на учебные книги и руководства для школ министерства государственных имуществ. Одновременно с составлением руководств для учителей, учебных книг для детей Одоевский по своей работе в министерстве государственных имуществ в качестве учебного консультанта по педагогическим вопросам должен был давать справки по всем возникающим вопросам учебного характера, в частности, давать рецензии на выходящие учебные книги и на рукописи учебных пособий, присылаемых в ученый комитет на предмет их издания. При этом Одоевскому приходилось обслуживать не только собственно приходские школы министерства государственных имуществ, но и те многочисленные учебные заведения полупрофессионального характера, которые были заведены для обслуживания хозяйства государственных крестьян, как-то: училища садоводства, егерские школы, учебные фермы и т. п. Многочисленные рецензии и справки, данные Одоевским по разным вопросам, не могут быть даны в настоящем собрании, но несколько примеров его рецензий о рукописях и учебных книгах все же приводятся ниже как образцы критико-педагогической работы Одоевского.

³⁴ (к стр. 276). О рукописи г. Бланка «Начальное учение или букварь» (Архив Одоевского, пер. 104, л. 251—256), 1843 г.

³⁵ (к стр. 281). О донесениях относительно результатов, полученных при опытах над подвижной азбукой (Архив Одоевского, пер. 104, л. 498—500), 8 апреля 1856 г.

³⁶ (к стр. 283). Об учебных книжках Золотова (Архив Одоевского, пер. 104, л. 569—573), 25 ноября 1857 г.

³⁷ (к стр. 285). Печатные листы Жирара «Об обучении материнскому языку» (Архив Одоевского, пер. 104, л. 290), 1844 г.

³⁸ (к стр. 286). О началах русской грамматики Н. Греча (Архив Одоевского, пер. 104, л. 475—476).

³⁹ (к стр. 287). О рукописи Березницкого «Руководство к 1 и 2 году арифметики и об арифметике Буняковского» (Архив Одоевского, пер. 104, стр. 283—289), 13 октября 1844 г.

⁴⁰ (к стр. 289). О книге «Арифметика для хозяйственного счетоводства с правилами вычислений на счетах и другими прибавлениями, нужными для хозяйственных и коммерческих расчетов» А. Смирениова (Архив Одоевского, пер. 104, л. 542—553), 1856 г.

⁴¹ (к стр. 293). О чертежах, планах, рисунках и прописях Бессарабского училища садоводства (Архив Одоевского, пер. 104, л. 575—578), 17 марта 1858 г.

⁴² (к стр. 295). Об образцах чистописания, черчения и

рисования, доставленных из Бессарабского училища садоводства за 1858 г. (Архив Одоевского, пер. 104, л. 508—509), 1859 г.

⁴³ (к стр. 297). Сочинения В. Ф. Одоевского для внешкольного образования. Не ограничиваясь разработкой материалов для дошкольного и школьного обучения и воспитания детей, Одоевский стремился разработать в популярной форме целый ряд научных вопросов для внешкольного образования взрослых. Обладая даром популяризации, он писал научные статьи для рабочих, для незнакомых с этими вопросами интеллигентов и в особенности для крестьян. Широкую известность получил издававшийся Одоевским совместно с А. П. Заблоцким неперIODический сборник для чтения крестьян под названием «Сельское чтение». Сборник заполнялся статьями редакторов и целого ряда сотрудников. Объем каждой выходившей книжки — около 8 печатных листов. Всего вышло 4 книжки — в 1844, 1845, 1846 и 1847 гг. Книга, подготовлявшаяся к выходу в 1848 г., не появилась в свет. Выходившие книги требовали повторных изданий — явление очень редкое в дореволюционной России в отношении книг для народа. Первая книга «Сельского чтения» в 1858 г. вышла 8-м изданием, а всего имела 11 изданий; 2-я книга в 1835 г. вышла 5-м изданием; 3-я книга в 1852 г. вышла 3-м изданием; 4-я книга в 1852 г. вышла 2-м изданием. В общем книги расходились в десятках тысяч экземпляров. В каждой книге Одоевский помещал по несколько статей, нередко пользуясь излюбленным псевдонимом дяди Ириней. Всего статей Одоевского в четырех книгах помещено за его подписью 18, но можно думать, что ряд статей он оставил неподписанными. Несомненный педагогический интерес статей Одоевского заключается в его умении вести серьезные беседы о предметах сельского быта. Со стороны великосветского общества статьи Одоевского встречались с иасмешкой и негодованием: представители этого общества считали недопустимым принижение писателя к уровню крестьянской массы. Не могли простить Одоевскому его стремления поднять крестьянина на уровень научного мышления и славянофилов. Белинский, однако, восторженно отзывался о всякой новой книжке «Сельского чтения» и почти на каждое новое ее издание. О первой книжке Белинский писал:

«Эта книжка принадлежит к важнейшим произведениям современной литературы и весом своей внутренней ценности перетянет многие пуды романов, повестей, драм, — даже «патриотических»... Бедна наша учебная литература, беднее еще наша детская литература, и мы сказали бы, что беднее всех наша простонародная литература, если бы только у нас существовала какая-нибудь литература для простого народа». О третьем издании первой книжки Белинский писал: «Успех невероятный, но тем не менее не подверженный сомнению! Бородатые критики по-своему оценили «Сельское чтение»: мы не имеем причины оспаривать их приговор и по совести должны подтвердить его справедливость». О четвертом издании этой же книги Белинский опять писал: «Это теперь классическая книга для чтения простолюдинам. Странно только, что по примеру ее вышло много книг в этом роде и не было ни одной, которая не была бы положительно дурна или слепа». Когда вышла вторая книжка «Сельского чтения», Белинский и о ней писал с той же неослабевающей восторженностью: «Содержание и изложение статей «Сельского чтения» так хорошо, что они читаются с удовольствием и не простолюдинами. Между тем в них видно основательное знание быта и свойств простого народа, верный взгляд на его нравственные потребности. «Сельское чтение» вполне владеет тайной умения говорить с своими читателями, соблюдая собственное достоинство, т. е. не заносясь в облака и не нагибаясь до грязи, но держась настоящей середины. Все мысли в нем излагаются не поучениями, не сентенциями, но живым, увлекательным и наглядно-убедительным образом: или в виде повестей, рассказов или разговоров, имеющих свой драматический интерес». Белинский был настолько удовлетворен содержанием выходивших книжек «Сельского чтения» и дидактической обработкой их статей, что рассматривал са-

мое появление журнала как «эпоху в истории едва начинающегося у нас образования низших классов. Правда, это не первая попытка заохотить простой народ к чтению; но это первая удачная попытка в этом роде». Такая похвала со стороны В. Г. Белинского, конечно, много значила и определенно говорит в пользу авторов и руководителей предпринятого Одоевским издания «Сельского чтения».

Ввиду богатства содержания книжек «Сельского чтения» трудно отдать предпочтение какой-либо из статей Одоевского. Нами перепечатываются только три из напечатанных Одоевским статей для крестьян.

⁴⁴ (к стр. 299). Какой науке учить народ? (Архив Одоевского, пер. 88, л. 170—174).

⁴⁵ (к стр. 301). О рукописи Шмидта «Начальные сведения из естественных наук» (Архив Одоевского, пер. 104, л. 519—526), 1855 г.

⁴⁶ (к стр. 305). Проект конкурса на учебник по естествознанию (Архив Одоевского, пер. 104, л. 613—621), 23 октября 1859 г.

⁴⁷ (к стр. 309). Что такое чертеж земли, иначе — план; карта, и на что все это пригодно (Сб. «Сельское чтение», 1844 г., книжка 1).

⁴⁸ (к стр. 312). О чем дядя Ириной спрашивал у приезжих и что они ему рассказывали (Сб. «Сельское чтение», 1845 г., книжка 2).

⁴⁹ (к стр. 319). О том, что дядя Ириной видел в своей печке и как он о том рассказывал (Сб. «Сельское чтение», 1845 г., книжка 2).

⁵⁰ (к стр. 329). Краткое понятие о химии, необходимой для свечных мастеров (Журнал общепользных сведений или библиотека по части промышленности, сельского хозяйства и наук, к ним относящихся, 1833 г., кн. 2, стр. 1—9).

⁵¹ (к стр. 333). Введение к занятиям детей минералогией (А. Кислов. Детский минералогический кабинет). Книжка А. Кислова была издана дважды — в 1842 и в 1852 г.—и дважды получила одобрение как серьезное пособие для детского возраста — первый раз в рецензии «Отечественных записок» (1841 г., № 2), принадлежавшей, как теперь установлено, В. Г. Белинскому, и второй раз — в «Современнике» в заметке, которую есть основания приписать К. Д. Ушинскому. Естественно спросить, почему книжка с именем В. Кислова помещена в настоящем собрании сочинений В. Ф. Одоевского? Нетрудно догадаться, что так как большинство сочинений Одоевского печаталось анонимно или под различными псевдонимами (число таких псевдонимов в настоящее время насчитывается в количестве не менее двух десятков), то какие-то данные заставляют предположить ближайшее отношение Одоевского и к книге, изданной под именем В. Кислова. Данные эти заключаются в следующем. В архиве Одоевского (пер. 84, л. 88 и сл.) сохранилась рукопись под заголовком «Детский минералогический кабинет (Введение)». Рукопись представляет собой автограф Одоевского с его обычной подписью К. В. О. В рукописи недостает двух листов, очевидно, утерянных. При первом ознакомлении рукопись производит впечатление, что это обычная, как и множество других материалов архива Одоевского, рукопись, не попавшая в печать. В действительности оказывается, что она буквально совпадает с предисловием к книге, подписанной именем А. Кислова. Таким образом, оказывается возможным допустить, что или имя Кислова является одним из многочисленных псевдонимов, под которыми Одоевский скрывал от современников свою настоящую фамилию, или книжка составлена Кисловым по замыслу Одоевского, сам же Одоевский снабдил ее своим неподписанным методологическим предисловием, в котором раскрывал основную идею задуманного им педагогического труда. Последнее предположение оказывается более вероятным, так как обычным приемом Одоевского как автора педагогических ра-

бот являлось привлечение к выполнению этих работ непосредственных работников — учителей, воспитателей, специалистов. За собой Одоевский оставлял руководящую идею, план и первоначальные наброски работы, для выполнения же деталей у него не хватало обычно времени. Так, Одоевский многократно приглашал в сотрудничество известного ученого М. А. Максимовича; книжка «Наука до науки» разработана им в сотрудничестве с воспитательницей Н. А. Крыловой; в сотрудничестве с другой воспитательницей он разрабатывал и почти кончил работу — «Руководство для гувернанток», в сотрудничестве с А. И. Заблоцким-Десятовским издал книгу для детского чтения «Рассказы о боге, человеке и природе». Замысел рассматриваемой работы заключался в том, чтобы подвести детей-дошкольников к самостоятельному наблюдению и изучению минерального царства; в дальнейшем предполагалось выполнение аналогичных работ в отношении царств животного и растительного (известно, что по вопросу о животном царстве Одоевский предлагал сотрудничество М. А. Максимовичу еще в 1824 г. в связи с его очерком «Зоология»). Предполагалось, что каждый из ребят, очевидно, старшего дошкольного возраста (8—10 лет), будет иметь ящик с набором минералов в том порядке, какой указан в книжке Кислова; самая книжка должна служить для него указателем, с помощью которого можно заметить отличительные черты и назначение каждого минерала, узнать его наименование и научиться распознавать его в природе и отличать от других минералов. Что касается составленного Одоевским введения, то оно представляет собой мастерский очерк вводной беседы с детьми. Совершенно очевидно, что это введение представляет собой материал для целого ряда бесед с детьми, подводящих к осмысливанию уже имеющихся у них знаний и к дальнейшим самостоятельным наблюдениям при помощи ящика и справочника к нему. В педагогическом отношении введение Одоевского представляет замечательный прием, заключающийся в том, чтобы, исходя из уже имеющихся у детей представлений о предметах домашнего обихода, привести к их обобщению и дать понятие о целом, чтобы затем уже, исходя из целого, детализировать отдельные его части и таким образом в самом же начале, исходя из немногих детских наблюдений, создать у них совершенно определенное представление о предмете, который изучается минералогией. Это образцовый прием, как нужно педагогически строить введение в науку, как с первых же шагов делать ребенка участником самостоятельного научного наблюдения.



БИБЛИОГРАФИЯ¹

Работы В. Ф. Одоевского, напечатанные как при его жизни, так и после смерти:

1. Собрание сочинений, ч. I—III. СПб, 1844. (Это первое и единственное, далеко не полное собрание сочинений Одоевского, преимущественно литературно-художественных и публицистических. В состав этого собрания входит цикл рассказов Одоевского «Русские ночи», несколько раз переиздававшихся отдельно.)

Отдельно выходили следующие педагогические произведения:

2. Сказки и другие произведения для детей. (Сказки печатались частью в детских журналах 30—40-х годов, в том числе в изданных Одоевским «Детских книжках для воскресных дней» за 1833 и 1835 гг., частью выходили отдельно, иногда небольшими собраниями. После смерти Одоевского его сказки изданы в 1871 г. под ред. Д. Ф. Самарина в III томе «Библиотеки для детей и юношества», во второй половине XIX в. «Дешевая библиотека» Суворина несколько раз повторяла издание сказок Одоевского. Оба издания неполные и составляют сейчас библиографическую редкость.)

Учебные книги и пособия для детей:

3. Таблица складов для детских приютов с руководством для воспитательниц (литограф.), 1839 г.

4. Детский минералогический кабинет А. Кислова, СПб, 1842, и 2-е издание 1852 г.

5. Наука до науки. Книжка дедушки Ириней (начата печатанием

¹ Дать исчерпывающую библиографию работ В. Ф. Одоевского трудно уже потому, что они разбросаны в массе периодических и непериодических изданий и ни разу полностью собраны не были. Кроме того, печатались они большей частью анонимно или под псевдонимами, количество которых в настоящее время устанавливается свыше двух десятков. Проф. П. Н. Сакулин, специально изучавший русскую литературу первой половины XIX в. и архивные материалы Одоевского, предполагал дать во втором томе своей монографии, посвященной Одоевскому, полную библиографию его литературного наследия. К сожалению, этот том не был напечатан и, возможно, остался только в материалах.

Более или менее полной в пределах XIX в. можно считать библиографию сочинений В. Ф. Одоевского и работ о нем, опубликованную в 1903 г. И. А. Кубасовым к 100-летию со дня рождения В. Ф. Одоевского. Этот библиографический перечень показывает, насколько сложен вопрос о составлении отчетливого и исчерпывающего перечня всего написанного Одо-

- в 1848 г., набрано 3 печ. листа. Издание, повидимому, не продолжалось). Вся работа хранится в рукописном отделении б-ки им. Салтыкова-Щедрина.
6. Рассказы о боге, человеке и природе. (Совместно с А. Заблоцким, СПб, 1849.)
 7. Детские книжки для воскресных дней на 1833 и 1835 гг.
 8. Сборник детских песен дедушки Иринея, СПб, 1847.
- Руководства для педагогов:
9. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей («Отечественные записки», 1845, № 12).
 10. Руководство для первоначального преподавания или наука до науки (Библиотека для воспитания, отд. 2, ч. 11), М., 1845.
- Разные педагогические работы:
11. Краткое понятие о химии, необходимое для свечных мастеров («Журнал общепользых сведений», 1833, № 2).
 12. Статьи для крестьян в неперодическом издании «Сельское чтение» (в четырех книжках «Сельского чтения» за 1843—1847 гг. напечатано за полной подписью Одоевского 18 статей).
 13. Психологические заметки («Современник», 1843, т. 32).
 14. Недовольно! (Беседы в обществе любителей российской словесности при императорском Московском университете, вып. 1. Москва, 1867).
 15. Опыт о музыкальном языке, 1863.
 16. Музыкальная грамота или основания музыки для немусыкантов, 1868 г.
- После смерти В. Ф. Одоевского опубликованы следующие его работы:
17. Ряд интересных работ В. Ф. Одоевского, извлеченных из его архива, напечатан в журнале «Русский архив», 1874 г., № 2 и 7; 1881 г., № 2; 1895 г., № 5.
 18. Два письма Одоевского к вел. кн. Елене Павловне («Вестник благотворительности», 1898, № 1—3).
 19. 4338-й год (сб. «Романтические повести» Одоевского. Изд. «Прибой», 1926, и 2-е изд. 1929 г. под ред. О. Цехновицера).
 20. Дневник Одоевского за 1858—1863 гг. («Литературное наследство», 1935, № 22—24, с вступительной статьей Б. Козьмина, с комментариями М. Бриксмана и М. Аронсона.)

евским и о нем. За всем тем вне этого перечня остается, что установлено относительно сочинений Одоевского после 1903 г. и что за это время написано о нем.

Что касается рукописных работ Одоевского, не опубликованных при его жизни, то они, если не упоминать о небольших поступлениях в другие хранилища (в рукописное отделение библиотеки имени В. И. Ленина, в Московскую консерваторию и т. п.), в основном сохранены в рукописном отделении Государственной Публичной библиотеки имени Салтыкова-Щедрина в Ленинграде, причем поступившие в эту библиотеку рукописи Одоевского в количестве 110 переплетов были с надлежащей тщательностью зафиксированы И. А. Бычковым в описи, приложенной к отчету Публичной библиотеки за 1884 г. Кроме того, в той же библиотеке хранятся так называемые «Бумаги В. Ф. Одоевского», заключающие в себе главным образом переписку и другие биографические материалы.

К этим рукописным материалам и должен обратиться всякий, желающий по первоисточникам изучить литературно-педагогическое наследство В. Ф. Одоевского. Но для первого ознакомления необходимо предварительно пересмотреть и изучить педагогические работы Одоевского, уже вышедшие из печати как при его жизни, так и по смерти, а равным образом ознакомиться и с работами об Одоевском.

Работы об Одоевском:

1. В. Г. Белинский—ряд рецензий о сочинениях В. Ф. Одоевского (Полное собрание сочинений под ред. С. А. Вейгера и В. С. Спиридонова, тт. 8, 11, 12, 13).
2. В память об Одоевском, М., 1869.
3. А. П. Пятковский, В. Ф. Одоевский, СПб., 1870. (В более распространенном виде статья напечатана в сб. «Из истории литературного и общественного развития России», изд. 2, ч. 2, 1888 г.)
4. Н. Ф. Сумцов, Ки. В. Ф. Одоевский, Харьков, 1884.
5. Е. Некрасова, Писатель для народа («Северный вестник», 1892, № 2).
6. И. А. Кубасов, Ки. В. Ф. Одоевский, СПб., 1903 (в приложении подробная библиография).
7. А. Ф. Кони, Очерки и воспоминания, СПб., 1905.
8. Б. А. Лезин, В. Ф. Одоевский и его педагогическая деятельность («Русская школа», 1904, № 12).
9. Его же, Очерки жизни и деятельности В. Ф. Одоевского («Записки Харьковского университета», 1905, № 2, 3, 4).
10. Его же, Краткое обозрение просветительной деятельности В. Ф. Одоевского (там же, 1906, № 3—4).
11. Его же, Очерки жизни и деятельности В. Ф. Одоевского, Харьков, 1907 (оттиск из «Записок Харьковского университета» за 1905 и 1906 гг.).
12. Н. Котляревский, Старинные портреты, 1907.
13. Д. М. Языков, Ки. В. Ф. Одоевский, М., 1909.
14. И. М. Замотин, Русский романтизм 20-х годов XIX столетия в русской литературе, СПб., 1913.
15. П. Н. Сакулин, Из истории русского идеализма (В. Ф. Одоевский), т. 1, ч. 1—2, СПб., 1915.
16. Бернанд Г., Идея народности в работах В. Ф. Одоевского («Советская музыка», 1948 г., № 1).
17. Протопопов В., Избранные музыкально-критические статьи В. Ф. Одоевского, М., 1953 г. (с вступительной статьей «Одоевский как музыкальный критик»).

Работы об Одоевском в специально-педагогических изданиях:

18. Н. В. Чехов, Детская литература, М., 1909.
19. М. И. Демков, История русской педагогики, ч. 3, М., 1909.
20. В. Я. Струминский, Выдающийся русский педагог первой половины XIX в. В. Ф. Одоевский («Известия АПН», 1946, № 5).
21. А. П. Бабушкина, История русской детской литературы, Учпедгиз, 1948.
22. «История педагогики для дошкольных педагогических училищ», под ред. М. Ф. Шабаевой, М., 1953.
23. Н. А. Константинов и В. Я. Струминский, Очерки по истории начального образования в России, изд. 2, Учпедгиз, 1953.



УКАЗАТЕЛЬ ИМЕН

Араго Доминик Франсуа (1786—1853) — знаменитый французский физик, автор «Популярной астрономии».

Арсеньев — географ-педагог первой половины XIX в.

Андросов Василий Петрович (1803—1841) — русский экономист-статистик, редактор журнала «Московский наблюдатель».

Бернулли Яков (1759—1789) — математик.

Бляшер Б. Г. (ум. в 1832 г.) — последователь Шеллинга, автор немецкого «Руководства к педагогике» (1828 г.).

Березницкий — педагог-математик, старший учитель 1-й Киевской гимназии.

Бланк—педагог, автор рукописи «Начальное учение, или букварь».

Брандт Иоганн Фридрих — инспектор классов Мариинского института с 1837 по 1846 г.

Бубэ — автор книги о геологии применительно к агрикультуре.

Буняковский Виктор Яковлевич (1804—1889) — математик и статистик, автор учебника «Арифметика».

Варвинский — автор книги «Начальные основания всеобщей химии» (1832 г.).

Виельгорский Михаил Юрьевич (1787—1856) — должностное лицо по учреждениям им-цы Марии Федоровны; композитор-дилетант.

Вильмсен — автор книги «Сельское хозяйство».

Вильми Навиль — авторы книги «Опыт о народном воспитании», 1842 г.

Виллар — американка, положившая начало ведению дневников наблюдений над новорожденными.

Виолетт — автор книги «Химия», 1847 г.

Висковатов — переводчик «Алгебры» Эйлера на русский язык.

Воблан Виисен Мари (1756—1845)—французский писатель-педагог.

Волжин — автор книги «Сельские беседы».

Вольф Христиан (1679—1754) — крупный немецкий ученый XVIII в., изгнанный Пруссией из ее пределов за свободомыслие.

Вурст — виртембергский педагог, автор книги «Das erste Buch».

Гамель И. — автор книги «Описание способа взаимного обучения по системе Белла, Лаикастера и других», СПб, 1820 г.

Гелль—иезуит, профессор математики Клаузенбергского училища, последователь учебной системы Вольфа.

Гессе — автор книги «Основания чистой химии», 1832 г.

Готье — аббат, педагог, автор книги «Изложение методов» (1822 г.).

Греч Николай Иванович (1787—1867) — реакционный журналист, педагог, автор учебника грамматики.

Губертий — иезуит, педагог-схоласт, последователь Вольфа.

Гугель Егор Осипович (ум. 1841 г.) — инспектор классов Гатчинского сиротского института, автор учебных пособий для начального обучения.

Дегай Павел Иванович (ум. 1849 г.) — русский юрист, доктор прав, автор ряда справочных юридических сборников.

Дюпень Карл — автор переведенной на русский язык книги «Геометрия и механика искусств, ремесл и изящных художеств», СПб, 1830 г.

Елена Павловна — супруга в. ки. Михаила Павловича. С 1828 г. ее попечению поручен Марнинский институт, основанный в 1797 г. имп-цей Марией Федоровной для беднейших сирот мещанского сословия. В 1845 г. создан Комитет для обозрения дел Марнинского и Павловского институтов, причем в состав Комитета вошел В. Ф. Одоевский.

Жакото Жан Жозеф (1770—1840) — французский педагог, известный изобретатель остроумных методов обучения.

Жерандо Жозеф Мари (1772—1842) — французский философ, ученик школы Кондильяка. На русский язык переведена работа «Нормальный курс для первоначального наставления или руководство к физическому, умственному и нравственному воспитанию в первоначальной школе», СПб, 1838 г.

Жирар Жан Ватист-Мельхиор-Гаспар-Бальтазар (1765—1850) — префект школы Фрибурга в Швейцарии, друг Песталоцци, автор труда «Воспитательный курс родного языка».

Жирарден Эмиль (1806—1881) — основатель земледельческой школы-фермы во Франции.

Заблокский-Десятовский Андрей Парфенович (1807—1881) — деятель по освобождению крестьян, сотрудник в литературных педагогических работах В. Ф. Одоевского, автор книги «Гр. Киселев и его время».

Золотов Василий Андреевич (1804—1882) — педагог, автор многих книг по начальному обучению.

Ишимова Александра Осиповна (1804—1881) — писательница для детей, автор многих книг для детского чтения.

Кайданов Иван Кузьмич (1782—1840) — историк, автор учебников.

Карамзин Николай Михайлович (1766—1826) — знаменитый историкограф; в конце XVIII в. принимал участие в предпринятом Н. И. Новиковым издании для детей «Чтение для ума и сердца».

Карус Карл Густав (1789—1869) — германский зоолог и врач, увлекавшийся натурфилософией. Написал учебники по анатомии, зоологии и сравнительной психологии.

Краузе Карл Христиан (1781—1832) — немецкий философ, шеллингианец.

Кислов А. — автор книги для детей «Минералогический кабинет» (1842), введение к которой анонимно написано Одоевским.

Крылова Надежда Александровна (жена Г. С. Деступис, известного проф. греч. словесности СПб университета) — сотрудница В. Ф. Одоевского в его работах по дошкольному воспитанию, автор вопросов и ответов в книжке дедушки Иринея «Наука до науки» и, возможно, сотрудница по составлению «Руководства для гувернанток».

Лакруа Сильвестр Франсуа (1765—1843) — французский математик, на русский язык переведен его труд «Начальные основания математики».

Ламбрускини Рафаэль (1788—1873) — итальянский педагог и политический деятель, издававший в Тоскане журнал «Guida de l'educatore» — «Путеводитель воспитателя».

Ланкастер Иосиф (1771—1838) — английский педагог, усовершенствовавший систему взаимного обучения.

Лейбниц Готфрид Вильгельм (1646—1716) — знаменитый немецкий философ.

Литтров Иозеф Иогани (1781—1840) — немецкий астроном, некоторое время бывший проф. в Казани.

Лодер Христиан Иванович (1753—1832) — д-р. медицины и хирур-

гии Иенского университета, с 1806 г. работавший в России и выстроивший в Москве анатомический театр, в котором до 1831 г. бесплатно читал публичные лекции.

Локк Джон (1632—1704) — английский философ-материалист.

Маклорен Колин (1698—1746) — шотландский математик. На русском языке — «Краткая физическая география».

Максимович И. — окружной инспектор СПб учебного округа, переводчик на русский язык книги «Друг детей» Вильмсена, имевшей широкое распространение в школах XIX в. В 1882 г. — 19-е изд.

Максимович Михаил Александрович (1804—1873) — проф. Московского, а затем Киевского университетов.

Мансветов — автор «Поучения, как стоять в церкви».

Маслов Степан Алексеевич (1793—1879) — писатель и деятель по сельскому хозяйству, в середине 40-х годов поднявший вопрос о распространении всеобщего обучения грамотности через предварительное обучение матерей.

Миллот Клод (1726—1785) — французский историк.

Навильи Вильм — см. Вильм и Навиль.

Неккёр де Соссюр Альбертини Адриенна (1766—1841) — швейцарский автор переведенного на русский язык труда «Постепенное воспитание, или изучение целой жизни».

Ободовский Александр Григорьевич (1796—1852) — передовой педагог России первой половины XIX в., создавший ряд учебников и книг по педагогике.

Окен Лоренц (1779—1851) — немецкий естествоиспытатель и философ, основатель натурфилософии.

Оливье Фридрих — французский педагог конца XVIII и начала XIX в., разработавший ряд подготовительных упражнений для облегченного обучения грамоте, которые подготовили переход к звуковому обучению.

Орлицкий — автор книги «Умножение и деление чисел на счетах», СПб, 1830 г.

Песталоцци Иоганн Генрих (1746—1827) — знаменитый швейцарский педагог.

Петерсон — инспектор классов Мариинского института в 40-х годах XIX в.

Платон (427—347 гг. до н. э.) — древнегреческий философ-идеалист.

Половцев — автор учебника «Грамматика русского языка».

Сайкциус Франц (1523—1601) — известный испанский гуманист и филолог, проф. риторики и греческого языка в Саламанке. Разъяснением и точным установлением правил латинского языка Санкции далеко продвинул дело его изучения. Его главный труд — «Минерва» (1587 г.).

Сапожников — автор руководства «Линейное черчение».

Сахаров Иван Петрович (1807—1863) — этнограф и археолог, опубликовавший ряд собранных им записей народных обрядов и произведений устной словесности.

Смиренин — автор книги «Арифметика для хозяйственного счетоводства».

Смит Адам (1723—1790) — знаменитый английский экономист, основатель классической школы буржуазной политической экономии.

Сократ (469—400 гг. до н. э.) — древнегреческий философ, основатель сократического метода в педагогике.

Стефани (1761—1850) — немецкий педагог, впервые в 1803 г. изложивший свои взгляды на необходимость при обучении грамоте различать буквы, наименования букв, звуки.

Тенар Луи Жак (1774—1857) — французский химик, автор книги «Основания химии разложения неорганических тел».

Тихомиров — автор книги «Арифметика на счетах».

Филарет — митрополит московский с 1826 г., автор учебника по закону божию — «Катехизис».

Швигтау Вильгельм Яковлевич — преподаватель естественных наук

в Маринском институте (1846—1855 г.) с особым разделом курса — «Домашняя технология».

Шеллиг Фридрих Вильгельм Иоганн (1775—1854) — германский философ-идеалист, натурфилософ.

Шмидт — автор рукописи «Начальные сведения из естественных наук».

Шпурцгейм Жан Каспар (1776—1832), автор книги «Опыт труда о воспитании», переведенной на русский язык в начале XIX в.

Штеймеер — педагог-иезуит, последователь схоластической методы Вольфа.

Эйлер Леонгард (1707—1783) — замечательный математик и физик, член Петербургской Академии наук и проф. физики и математики.

Ясгребцев — доктор, автор книги «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества», 2-е изд. книги, 1883 г.



СОДЕРЖАНИЕ

	<i>Стр</i>
От издательства	3
Проф. В. Я. Струминский. В. Ф. Одоевский и его педагогические идеи.	5
1. Дошкольное воспитание	
1. Наказ лицам, непосредственно заведующим детскими приютами .	61
2. По предмету воспитания (Инструкция начальству 2-го детского ночлега)	69
3. Азбука для употребления в детских приютах	72
4. Наука до науки. Книжка дедушки Иринея	79
5. Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей.	120
6. Сказки и другие произведения для детей дедушки Иринея	138
7. Предисловия и проекты предисловий к детским книжкам	164
8. Разговоры с детьми (Из «Руководства для гувернанток»)	171
2. Воспитание и обучение в школе	
9. Об устройстве приходских училищ.	183
10. Советы учителям приходских училищ	189
11. Об учреждении комитета для распространения грамотности.	194
12. О книге митрополита Филарета «Христианское православное учение».	197
13. О составлении библиотек при сельских школах.	200
14. Об учебных пособиях для писарской школы и егерского училища.	201
15. Руководство для первоначального преподавания в приходских училищах, а также в семейном кругу	202
16. Руководство для учителей приходских и уездных училищ.	210
17. Руководство для начального преподавания наук.	224

	<i>Стр.</i>
18. Рассказы о боге, человеке и природе (Чтение для детей дома и в школе).	237
19. Утренняя песня (Мнемоническое стихотворение для учащихся). .	268
20. О некоторых чертах учебной жизни Мариинского института. .	270
21. Рецензии на учебные книги и руководства для школ министерства государственных имуществ.	276

3. Внешкольное просвещение

22. Какой науке учить народ.	299
23. О рукописи Шмидта «Начальные сведения из естественных наук». .	301
24. Проект конкурса на учебник по естествознанию	305
25. Что такое чертеж земли, иначе—план, карта и на что все это пригодно.	309
26. О чем дядя Ириной спрашивал у приезжих и что они ему рассказывали	313
27. О том, что дядя Ириной видел в своей печке и как он о том рассказывал.	319
28. Краткое понятие о химии, необходимой для свечных мастеров. .	329
29. Детский минералогический кабинет	333
<i>Примечания.</i>	337
<i>Библиография.</i>	359
<i>Указатель имен.</i>	362



Составитель *Василий Яковлевич Струминский*.
В. Ф. О д о е в с к и й—Избранные педагогические сочинения.

Редактор *В. Н. Вишняков*.
Художник *Г. М. Рифтин*.
Художественный редактор *М. Л. Фрам*.
Технический редактор *Н. В. Сахарова*.
Корректор *В. А. Гречишникова*.

Сдано в набор 1¹/III-1955 г. Подписано к печати 6, X-1955 г.
60×92¹/₁₆ 23 п. л.+0,12 вкл. Уч.-изд листов 23,98+0,03 вкл.
Тираж 20 тыс. экз. А (4893).
Учпедгиз, Москва, Чистые пруды, 6. Заказ № 1124
Крымская областная типография Облиздата, г. Симфе-
рополь, ул. Кирова, 23. Цена без переплета 6 р. 50 к.
Переплет коленик. 1 р. 50 к., ледерин 2 руб.