

# ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ ПИСЬМА \*).

ТРЕТЬЕ ПИСЬМО.

(Я. Г. Гуревичу).

Письменные работы и устное преподаваніе.

Я читалъ недавно очень интересную статью одного южнаго педагога, и эта статья оживила во мнѣ желаніе побесѣдовать съ вами, дорогой Яковъ Григорьевичъ, объ одномъ изъ самыхъ насущныхъ вопросовъ нашей школы, о письменныхъ работахъ по русскому языку въ среднеучебномъ обиходѣ. Статья, о которой я говорю \*\*), ставитъ вопросъ очень широко, трактуетъ его довольно обстоятельно и съ большой горячностью, но, какъ это бываетъ съ очень многими педагогическими статьями,—критическая, отрицательная сторона работы гораздо поучительнѣе, чѣмъ конструктивная, и опроверженія интереснѣе совѣтовъ. Во всякомъ случаѣ, у г. Добровскаго—большой запасъ наблюденій; у него есть даже цифры, вычисленія, и мѣстами это придаетъ его словамъ вѣсъ и остроту.

Онъ высчиталъ, между прочимъ, что въ одной одесской гимназій преподавателю пяти старшихъ классовъ приходилось читать ежегодно до 10.482 четвертушечныхъ страницъ ученическихъ упражненій, т. е. ежедневно, въ теченіе девяти мѣсяцевъ, онъ долженъ былъ исправлять по 50 страницъ всякой мази, тратя на это не менѣе трехъ часовъ, за вознагражденіе болѣе чѣмъ скромное (100 рублей въ годъ).

---

\*) Первые два письма почтеннаго автора были помѣщены въ «Русской Школѣ» за 1892 годъ: первое письмо—«Языки въ средней школѣ» напечатано въ июльско-августовской книжкѣ за 1892 годъ, а второе—«Къ вопросу объ эстетическомъ элементѣ въ образованіи» въ ноябрьской книжкѣ нашего журнала за тотъ-же годъ. *Ред.*

\*\*) В. М. Добровскій. «О причинахъ малоуспѣшности въ дѣлѣ преподаванія Русскаго языка и литературы въ связи съ вопросами о концентраціи учебно-воспитательной части нашей средней школы, о школьныхъ бесѣдахъ и переутомленіи учителей русскаго языка» («Филолог. Зап.», 1894, II—III, 1—38).

РМ 18952

Число 10.000, по расчетамъ г. Добровскаго, должно удвоиться, если на преподавателя русскаго языка будетъ возложено дѣло исправленія письменныхъ переводовъ съ древнихъ языковъ на русскій, и классныя сочиненія въ трехъ старшихъ классахъ будутъ задаваться еженедѣльно; нечего и говорить о томъ, что такъ называемыя «замятительныя» работы (а мы на нихъ щедрѣе) при этомъ исчисленіи на вѣсы не взились.

Фактъ, который подчеркивается статьей г. Добровскаго, очень печальный фактъ. Обремененный и переутомленный учитель русскаго языка для школы не только горе, но и зло: онъ раздраженъ, онъ боленъ, онъ не слѣдитъ за своей наукой, за литературой и, главное, тяготится уроками,—а вѣдь преподаваніе родной словесности, особенно въ старшихъ классахъ средней школы, это едва-ли не самое цѣнное, что мы даемъ, и притомъ не только для образованія, но для воспитанія нашихъ юношей, а эти юноши—вѣдь это все, что у насъ есть самаго цѣннаго, наше подростующее поколѣніе, наши надежды...

Вычисления и доводы г. Добровскаго заставляютъ задуматься. Въ самомъ дѣлѣ, наши дѣти что-то очень много пишутъ. По какому-то упорному предрасудку, бѣлая часть уроковъ, которые пропущаются учителями (болѣзнь, скамья присяжныхъ), идутъ на исполненіе письменныхъ работъ. Почти всегда такія работы бываютъ чисто случайными и въ видѣ безобразной «непроглядной» груды листовъ, вырванныхъ изъ тетрадей и небрежно списанныхъ, остаются скорбнымъ памятникомъ пропащихъ учебныхъ часовъ.

Печальнаго всего, что сколько наши ученики ни пишутъ, какъ ни переутомляются учителя за поправкой школьныхъ писаній, а упреки въ малограмотности нашихъ учениковъ, абитуриентовъ, даже студентовъ, слышатся все чаще, все настоятельнѣе; и при этомъ рѣчь идетъ даже не о слогахъ, но о самой простой малограмотности. Пусть эти упреки иногда являются преувеличенными, но вѣдь мы сами чувствуемъ, что многое въ преподаваніи роднаго языка надо выяснитъ, и, можетъ быть, измѣнить, намъ самимъ учебная практика даетъ чувствительные и полезные уроки.

Ученики пишутъ много, учителя исправляютъ добросовѣстно. Такъ, всѣ-ли упражненія цѣлесообразны? Всегда-ли правы мы, что отнимаемъ для письменной работы драгоцѣнные часы отъ учебнаго времени, которое предназначается для обученія, т.-е. живого общенія учителя съ классомъ? Является вопросъ: полезно-ли давать ученикамъ столько возможностей пачкать бумагу, дѣлать ошибки, приводить къ наглядной письменной формѣ свою плохую рѣчь, свои недостаточныя познанія, свое слабое развитіе? Не слѣдуетъ-ли тѣснѣе сблизить

письменную работу съ устнымъ обученіемъ и подчинить ее этому послѣднему?

Я долженъ признаться, что когда подумаю о наводненіи нашей средней школы исписанной бумагой, эти вопросы смущаютъ и волнуютъ меня болѣе, чѣмъ «переутомленіе» учителей русскаго языка. Пригодна-ли, цѣлесообразна-ли работа?—вотъ первый вопросъ. Можетъ быть, иное корпѣніе, не смотря на всю свою египетскую трудность, и ничего не стоитъ.

Время, когда урокъ былъ часомъ для спрашиванія заданнаго на домъ, и результатомъ его являлось не просвѣтленіе ученическихъ головъ новымъ знаніемъ, обобщеніемъ, мыслью, а лишь *выдача патентовъ на возмездіе*, т.-е. унылые столбцы единицъ и троекъ въ журналѣ,—это время отжило свой вѣкъ. Оно осуждено нашимъ министерствомъ, осуждено обществомъ, литературой, всѣми нами педагогами-работниками.

Мы поняли, что школа, сама по себѣ, это великая образовательная сила; мы сознаемъ, что, помимо благотѣльнаго принципа соревнованія, классъ, группа, это разнообразіе воспринимающихъ умовъ и темпераментовъ, даютъ учителю возможность, не утомляя отдѣльныхъ учениковъ, разносторонне, полно и солидно, а подчасъ даже особенно ярко и живо, разъяснить тотъ или другой учебный вопросъ, задачу. Поняли это и родители: не даромъ-же классы наши наполняются теперь даже такими дѣтьми, которыхъ родители могли бы воспитывать дома.

Съ тѣхъ поръ, какъ для сознанія педагоговъ выяснилась цѣнность устныхъ уроковъ, разборъ и оцѣнка тѣхъ, которые уходятъ на письмо, должны становиться строже — это вполне естественно и законно.

Прежде всего возникаетъ вопросъ: не стоимъ-ли мы въ дѣлѣ веденія письменныхъ работъ на почвѣ стараго, уже брошеннаго нами на устныхъ урокахъ принципа: письменная работа не служитъ-ли чаще всего для провѣрки, для оцѣнки ученика; не является-ли она зачастую только испытаніемъ, вмѣсто того, чтобы быть упражненіемъ?

Въ смыслѣ дидактическомъ, классная работа, это—явленіе довольно печальное. Она идетъ въ разрѣзъ съ основнымъ принципомъ школы, принципомъ массовой, взаимной, перекрестной работы. Учителя рады-бы отсадить Иванова отъ Сергѣева на цѣлую сажень, отвести имъ, пожалуй, отдѣльные классы. Чего-чего только мы ни придумывали, чтобы разобщить дѣтей на время работы и прегра-

дять имъ всѣ пути къ самопомощи и взаимопомощи: дается нѣсколь-ко задачъ, производится ревизія столовъ, устанавливается шашечный порядокъ. Изъ педагога наставникъ становится Аргусомъ: да такъ и надо, вѣдь и классъ, какъ соперница Юноны, не дремлетъ... Иначе и поступать нельзя, если работа дается не съ цѣлью научить, а съ цѣлью убѣдиться въ незнаніи. Только полезно-ли постоянно убѣждаться въ томъ, что ученики дѣлають ошибки и заставляють ихъ таковыя дѣлать?..

Посмотримъ, какія письменныя работы по русскому языку важны и съ какой именно цѣлью. Въ средней школѣ мы должны научить юношу правильно писать по-русски и излагать свои мысли и знанія послѣдовательно, языкомъ чистымъ, естественнымъ и, насколько это возможно, красивымъ. Для этого нужны знанія, нужны и навыки. Для навыковъ нужны письменныя упражненія, какого же рода?

Прежде всего, конечно, орѳографія.

Если есть на свѣтѣ счастливыя письменности, вродѣ сербской, гдѣ установилось написаніе чисто фонетическое, или такія, которыя упорно держатся за принципъ этимологии и исторіи (французская), то въ ихъ числѣ никто не назоветъ русскую. Трудно придумать, что-нибудь болѣе причудливое, колеблющееся, прямо хаотическое: русская орѳографія до сихъ поръ не можетъ даже справиться со словомъ *идти* (итти).

Не угодно-ли найти какое-нибудь историческое, фонетическое, логическое основаніе для написанія *злые*, *здѣсь*, *золото*, *возрасть*, *песокъ* и т. п. Во всякомъ случаѣ не смотря на *ь*, на два *и* и даже пресловутую *ѳ*, нашу грамоту никакъ нельзя назвать исторической. Въ этомъ отношеніи особенно поучительно правописаніе нарѣчныхъ выраженій: въ одномъ орѳографическомъ словарѣ, составленномъ по Гроту, мы нашли такое слово, какъ *дополусмерти*. Орѳографическое безразличіе или небрежность нашихъ повременныхъ изданій съ ихъ *оолѣнъ*, *видѣнъ*, рѣжетъ глаза, по крайней мѣрѣ, намъ, педагогамъ,—а недавно я встрѣтилъ въ статьѣ профессора русской словесности, на страницахъ официального журнала: «о Егорѣ», «Юанникіи?» («Ж. М. Н. П.», январь 1895, 25, 37).

Искать грамматическихъ основаній для нашей орѳографіи было бы задачей очень неблагоприятной; во всякомъ случаѣ, она постоянно подвергалась и подвергается до сихъ поръ дѣйствию фонетики и аналогіи, въ прямой ущербъ этимологии, и грамматика получаетъ такимъ образомъ все меньше и меньше значенія для освѣщенія явленій письма. Покойный академикъ Гротъ своими «злого», «слѣпого» отвоевалъ отъ исторической орѳографіи цѣлую область, и это его по-

вовведеніе прѣдъ собой замѣчательно легко и быстро; между тѣмъ какъ никто не напишетъ охотно его этимологически обоснованныхъ, исторически правильныхъ «вядчина», «Владимиръ», «расчетъ» и т. п. Какъ-бы то ни было, но даже покойный создатель цинѣ дѣйствующаго орѳографическаго кодекса—ужъ онъ-ли не владѣть всѣми ключами и правами—не разъ колебался въ установленіи отдѣльных написаній: объ этомъ говорять различія, наблюдаемая въ разныхъ изданіяхъ его книги,—а вѣдь онъ былъ законодателемъ. Зыбкость русской грамоты немножко оправдываетъ и нашихъ школьниковъ въ ихъ ошибкахъ. Впрочемъ, это все детали: слава Богу, кодексъ у насъ все-таки теперь есть, и въ учебныхъ книгахъ замѣчаемъ однообразное правописаніе. Я-бы искренно желалъ, чтобы авторы нашихъ хрестоматій и руководствъ были въ этомъ отношеніи какъ-то меньше педантичныѣ.

Теперь вопросъ въ томъ, какъ усвоить дѣтямъ принятое у насъ правописаніе.

Правильно писать значить: 1) *механически*, *безсознательно* воспроизводить начертаніе, присвоенное данному слову и 2) *разстановкой знаковъ препинанія доказывать, что имѣешь ясное представленіе объ отношеніяхъ между словами и между предложеніями*, которыя воспроизводятся на письмѣ.

Такимъ образомъ, въ искусствѣ правописанія есть два момента: *механической* и *логической*; первый касается словъ, второй—словесныхъ сочетаній, рѣчи.

Въ интересахъ орѳографіи словъ надо, во-1-хъ, усвоить уму учащагося газойливо яркій образъ слова; во-2-хъ, пріучить руку къ воспроизведенію этого образа.

Практика доказываетъ, что усвоеніе *черезъ безсознательныя воспріятія* является не менѣе цѣннымъ для правописанія, чѣмъ для практическаго изученія языка. Кому неизвѣстно, что ребенокъ съ особой легкостью и именно благодаря своей воспримчивости, т.-е. склонности къ бессознательнымъ воспріятіямъ, усваиваетъ себѣ чужую рѣчь со всѣмъ ея грамматическимъ строемъ, не имѣя еще понятія ни о какой грамматической системѣ. Не менѣе неизвѣстно, что дѣти, которыя особенно рано полюбили книгу, усваиваютъ себѣ правописаніе словъ совершенно незамѣтнымъ образомъ. Дѣло въ томъ, что въ раннемъ возрастѣ *анализирующая* способность ума дѣйствуетъ едва-ли не сильнѣе, чѣмъ въ учебныя годы, и мы, кажется, не всегда удачно помогаемъ ребенку комбинировать словесныя впечатлѣнія, спозаранку вводя въ его умственный обиходъ системы грамматическихъ правилъ, тѣмъ болѣе, что эти системы обыкновенно весьма несовершенны и изобилуютъ исключеніями. Грамма-

тика должна являться послѣ усвоенныхъ безсознательно фактовъ рѣчи, и тогда она получаетъ въ нихъ незамѣнимый и необходимый апперципирующий элементъ.

Обращаясь къ орфографіи, я думаю, что и она должна усваиваться, начиная съ первой ступени обученія письму, *безсознательно*, и что *единственная* цѣлесообразная нормальная работа для привитія правильныхъ начертаній это—*списываніе* съ книги.

Для того, чтобы усилить безсознательное усвоеніе правильныхъ начертаній, стѣны младшихъ классовъ необходимо увѣшивать хорошо изданными таблицами. На этихъ таблицахъ долженъ быть не только крупный и жирный, но бьющій въ глаза шрифтъ: онѣ должны содержать *типическія* слова, искусно подобранныя пословицы или другія изреченія, пожалуй, школьныя правила и наставленія для дѣтей. Этихъ таблицъ не надо учить, не надо заставлять съ ними справляться, онѣ должны бросаться въ глаза и пробираться въ умъ учениковъ безсознательно. Я убѣжденъ, что мы оцѣнимъ скоро такія же таблицы и для иностранныхъ языковъ, когда откажемся, наконецъ, отъ убѣжденія, что слѣдуетъ начинать изученіе языка съ его грамматики и что надо вѣсколько лѣтъ подносить ученикамъ факты языка не въ ихъ естественныхъ сочетаніяхъ, а въ видѣ бесцѣльныхъ фразъ, какой-то иллюстраціи къ сухимъ грамматическимъ правиламъ.

Но списываніе съ книги, скажутъ мнѣ, есть механическое занятіе, скучное, однообразное. Нѣтъ, его можно разнообразить: вѣдь рядомъ со списываніемъ идетъ выписываніе, выборки, выдѣленіе главнаго, отдѣленіе разсказа отъ описанія, монолога отъ діалога и т. п. Имѣя передъ глазами книгу, даже ребенокъ можетъ дѣлать маленькія самостоятельныя работы.

Я дамъ ему вѣсколько басенъ и заставлю выписать имена всѣхъ говорящихъ, подраздѣливъ ихъ на людей, животныхъ и вещи; я предложу ему выписать изъ вѣсколькихъ басенъ слова лисы, дѣйствія волка, признаки обезьяны и т. п. Для болѣе взрослыхъ могутъ предлагаться сочиненія на тему, въ родѣ слѣдующей: «Отношенія Пушкина къ Москвѣ (Петербургу, деревнѣ), по его стихотвореніямъ». Все сочиненіе должно состоять изъ систематизированныхъ выписокъ. Мнѣ кажется, что *письменное обращеніе съ книгой* вообще слишкомъ мало примѣняется въ нашемъ учебномъ обиходѣ. Развѣ не можетъ иногда письменный конспектъ по исторіи замѣнить устный отвѣтъ? Развѣ не на *выборкахъ изъ книги* ученикъ пріучается выдѣлять главное, опредѣлять труднѣйшее? А для орфографіи при этомъ списываніе всегда остается надежнѣйшимъ подспорьемъ.

Но мы пошли-бы наперекоръ не только рутинѣ школьной жизни,

но и психологической природѣ ребенка, если-бы вздумали ограничить письменную работу однимъ этимъ, все-таки механическимъ, упражненіемъ.

Какъ только ребенокъ начинаетъ писать, онъ проявляетъ склонность къ творчеству: онъ сочиняетъ письма, стихи и даже повѣсти и иллюстрируетъ ихъ,—словомъ, разнообразно покрываетъ бумагу своими произведеніями. Школа, преслѣдуя свои цѣли, даетъ другое направленіе дѣтскому творчеству: ученики пишутъ маленькія переложенія, пересказы, позже сочиненія. Такъ какъ наша цѣль заставить дѣтей какъ можно чаще писать правильно, то мы признаемъ, что полезно во всѣхъ работахъ (кромѣ экзаменныхъ—повѣрочныхъ) давать имъ справочную орфографическую книгу: они будутъ и такимъ образомъ усваивать себѣ правильныя написанія, навывая à force de forger. Если написаніе отдѣльныхъ словъ усваивается всего легче и прочтѣе списываніемъ, то правила орфографіи, эта прикладная грамматика, проще всего изучаются путемъ справокъ.

Во всякомъ случаѣ надо давать дѣтямъ какъ можно *меньше* возможностей въ школѣ и для школы *писать неправильно*. Всякое невѣрно написанное рѣченіе есть уже орфографической миновъ—не надо этого забывать.

Повѣрочныя диктовки, эта гроза нашихъ классовъ, должны дѣлаться какъ можно рѣже: наше классное дѣло не столько провѣрять, сколько учить, упражнять, наставлять, а въ дѣлѣ обученія диктовки являются только балластомъ. Орфографическія задачи и другія ухищренія для привитія правильныхъ написаній представляются мнѣ кружными обходами: списываніе и писаніе по указателю ведетъ ближе къ той-же цѣли. А соединять практическія цѣли правописанія словъ съ общеобразовательными, съ умственнымъ развитіемъ ребенка, не есть ли это усложненіе вопроса? Во всякомъ случаѣ, мы держимся въ вопросѣ объ орфографіи слѣдующаго принципа: *чтобы научить правильно писать слова, надо свести дѣло къ навыку*.

Но въ правописаніи есть и моментъ чисто логической—это соблюденіе интерпункціи. Для правильной разстановки знаковъ необходимо извѣстное логико-грамматическое развитіе, умѣнье легко и быстро разбираться въ отношеніяхъ между словами и между предложеніями. Наша система знаковъ препинанія, за исключеніемъ вѣсколькихъ твердо очерченныхъ правилъ, есть дѣло совершенно неуставившееся.

Поэтому, школьная практика выработала дѣленіе ошибокъ интерпункціи на двѣ группы: въ-1-хъ, ошибки, которыя показываютъ, что ученикъ не понимаетъ строенія данной фразы, періода, рѣчи: во-2-хъ, ошибки, происходящія отъ неточнаго или своеобразнаго примѣненія орфографическаго правила (разнообразіе вполнѣ естественное

при зыбкости наших орфографических правил (при особенностях нашего русского слога, который трудно укладывается в определенные логические схемы). Во всяком случае, школа должна добиваться прежде всего, чтобы ее ученик доказывал разстановкой знаков навык в большом логическом разборе. Для упражнения полезно всего, кажется мне, разставлять знаки в текстѣ, напечатанномъ безъ интерпункції.

Для развитія грамотности стилистической въ старшихъ классахъ у насъ примѣняются два типа упражненій: переводы на русскій языкъ и сочиненія.

Письменные переводы на русскій языкъ это еще новость въ нашемъ классномъ обиходѣ. На нихъ возлагались большія надежды не только для пользы въ преподаваніи древнихъ языковъ, но и въ дѣлѣ развитія русскаго стилия; они считались однимъ изъ очень цѣнныхъ средствъ для концентраціи учебныхъ предметовъ. Сила вещей, однако, поставила вопросъ иначе. Письменные переводы съ древнихъ языковъ остались въ завѣдываніи и на отвѣтственности учителей латыни и греческаго языка, а они, зачастую нерусскіе и еще рѣже мастера русскаго рѣчи, смотрятъ на этотъ видъ упражненій только какъ на *закрѣпленное свидѣтельство* пониманія или непониманія текста.

Да и въ самомъ дѣлѣ, можно-ли ожидать, что преподаватель латинскаго языка будетъ посвящать время (если даже его личная компетенція это допускаетъ) на разъясненіе русскихъ синонимовъ или тонкостей фразеологии, когда у него есть прямое и отвѣтственное дѣло—научить пониманію латинскаго текста, а въ связи съ этимъ дѣломъ имъ примѣняется специальная синонимика, стилистика, фразеология?

Съ другой стороны, переводы на русскій языкъ являются у насъ классной работой: въ 50—55 минутъ юноша долженъ понять отрывокъ въ цѣломъ и частностяхъ и затѣмъ, безъ помощи словаря, безъ помощи товарищей и учителя, написать его по русски правильно, чисто, разборчиво. Есть-ли надежда, что при этомъ ученикъ будетъ сглаживать свой слогъ, особенно если онъ знаетъ, что переводъ его попадетъ къ латинисту, который прежде всего будетъ искать точности въ передачѣ, слѣдомъ полнаго пониманія текста. Всѣмъ требованіямъ иностраннаго и русскаго языка ученикъ въ течение урока удовлетворить не можетъ: это не можетъ быть названо даже *desideratum*, потому что мы не видимъ средствъ, которыя-бы помогли его выполнить.

Не имѣя въ виду входить здѣсь въ разборъ вопроса о специальномъ значеніи письменныхъ переводовъ изъ античныхъ авторовъ,

я однако могу не замѣтить, что переводы съ латинскаго языка, и особенно изъ Ливія, этого замысловатаго историка-ритора, оказываются особенно опасными для русскаго стилия: при заботѣ о точности перевода, въ спѣшномъ писаніи русская рѣчь пишущаго подвергается многочисленнымъ искаженіямъ, и это всякій разъ составляетъ минусъ въ дѣлѣ развитія стилистической русскаго грамотности. Гораздо лучше прививаются переводы изъ Греческой Исторіи, Ксенофонта, или Музы Геродота: греческій синтаксисъ ближе къ русскому; а если попробовать переводить на древне-греческую рѣчь нашу Повѣсть временныхъ дѣлъ, то въ слогѣ будетъ чувствоваться Геродотъ.

Мнѣ думается также, что письменные переводы съ новыхъ языковъ могли-бы быть пригодны для развитія русскаго стилия: кругъ идей, міросозерцаніе, самое настроеніе новыхъ европейскихъ писателей, т.-е. все содержаніе рѣчи, намъ ближе, чѣмъ античное, и оно легче и естественнѣе выражается на томъ языкѣ, которымъ говорятъ и пишутъ наши ученики, чѣмъ периоды Тита Ливія и Саллюстія.

Во всякомъ случаѣ, если говорить о переводѣ, какъ о *средствѣ для развитія русскаго стилия*, какъ о помощи русскому языку, то къ нему можно предъявить и особыя *desiderata*.

1. Для письменнаго перевода долженъ быть данъ отрывокъ, уже переведенный, объясненный, разобранный, при помощи учителя и совместной классной работы.

На письменномъ переводѣ ученикъ долженъ доказать не то, что онъ понимаетъ текстъ (для этого достаточно и устного перевода *ex tempore*), а то, что онъ умѣетъ этотъ текстъ передать чистой и гладкой русскаго рѣчью. Изъ удѣленнаго ему для работы краткаго промежутка 50—55 минутъ, онъ не долженъ тратить ни минуты на ознакомленіе съ текстомъ и на разборъ его. Но при этомъ нечего бояться, что ученику будетъ нечего дѣлать. Всякій, кто когда-нибудь записывалъ устный переводъ въ классѣ, знаетъ, что даже въ отдѣланной, законченной формѣ этотъ переводъ еще далекъ отъ письменной рельефности.

2. Нормальный письменный переводъ, т.-е. работа домашняя, со словарями, указателями, грамматиками и прочими пособиями (какъ это подобаетъ всякому серьезному переводчику, который дорожитъ текстомъ), такая работа дѣлается учениками двухъ старшихъ классовъ 1 разъ въ семестръ и проверяется двумя преподавателями: русскаго и древняго языка.

3. Для поощренія учениковъ къ литературнымъ переводамъ, педагогическіе совѣты объявляютъ разъ въ годъ темы и небольшіе конкурсы, причемъ премію составляютъ книги по литературѣ, фило-



логии и искусству. Переводы, представляемые на конкурс, разма- триваются каждым тремя преподавателями, по значению педагогиче- ского совета \*).

Перехожу къ вопросу о сочиненіяхъ. Юноши ваши, въ огромномъ большинствѣ случаевъ, любятъ сочинительствовать. Когда готовится сочиненіе, всѣ прочіе уроки, даже у самыхъ исполнительныхъ, какъ-то невольно отходятъ на второй планъ. Кому изъ насъ не приходилось читать сочиненіе въ 30, въ 40 страницъ, въ цѣлую тетрадку? Переувчивъ не одну тысячу учениковъ и ученицъ, я встрѣтилъ только два случая *графофобіи*, и эти два *графофоба* совершенно тонуть для меня въ массѣ любителей письма и сочиненій.

Правило мудрой педагогиі говорить, что надо пользоваться каждой изъ умственныхъ склонностей ребенка, не забывая ее, а лишь направляя на добрый путь.

Отъ ученическаго сочиненія мы требуемъ прежде всего *плана*, а потомъ *простоты* и *дѣльности*. Я не боюсь въ ученическихъ сочиненіяхъ извѣстной приподнятости, риторичности, юношеской наклонности къ фразѣ. Простота и янтарность нашего изложенія—вѣдь онѣ не родились съ нами, а выработались умственнымъ трудомъ, влияніемъ опыта, лѣтъ, житейской прозы. Юноша долженъ быть немного приподнятъ и восторженъ, а потому и рѣчь его—вѣскольکو риторичной. Это такое-же законное явленіе, какъ громкій смѣхъ и рѣзвость у ребенка. Простота и дѣльность въ сочиненіи нарушаются не фразой, не лишнимъ восклицаніемъ или неумѣстной гиперболой, а претензіей. Сочиненіе не должно пародировать ни романа, ни диссертаціи, оно должно оставаться ученическимъ разсужденіемъ.

Планъ, это—необходимая принадлежность школьнаго сочиненія. Иногда онъ даже важнѣе самаго сочиненія. Планъ долженъ показывать пониманіе темы въ ея объемѣ и содержаніи, въ цѣломъ и частяхъ; планъ намѣчаетъ и матеріалъ и форму, и логическій строй работы. Планъ показываетъ, *что думаетъ* ученикъ, а сочиненіе иногда показываетъ лишь, *что онъ умѣетъ сказать* о данной темѣ.

Сочиненіе, по смыслу нашихъ программъ, составляетъ одну изъ важнѣйшихъ формъ стилистической работы, но, къ сожалѣнію, и оно, подобно большинству письменныхъ работъ, служитъ не столько для упражненія, сколько для проверки и оцѣнки учащихся. Выработка ученическаго стиля есть вещь очень серьезная; но нельзя-ли сдѣлать ее живой частью учебнаго дѣла, нельзя-ли какъ-нибудь сдѣлать ее предметомъ классной, взаимной и перекрестной работы? Письменное

сочиненіе для этой цѣли мало пригодно. Много-ли, на самомъ дѣлѣ можетъ учите- ) возбудитъ совмѣстной классной работы, когда раздаетъ тетрадки? Не говоря уже о томъ, что интересы курса не позволяютъ ему тратить 3—4-хъ уроковъ на раздачу одного сочиненія (а сколько ихъ напишутъ за годъ!), но самая раздача работъ лишена центрального, общаго интереса: это рядъ частныхъ бесѣдъ учителя съ учениками.

Мнѣ думается, что половина нашихъ письменныхъ сочиненій могла-бы быть съ успѣхомъ замѣнена *устными сочиненіями*. Отъ обычнаго отвѣта по словесности устное сочиненіе отличается прежде всего тѣмъ, что его *форма*, какъ *стилистическая*, такъ и *ораторская*, должна быть заранѣе *выработана*; затѣмъ *устному* сочиненію долженъ предшествовать *письменный планъ*, который представляется учителю до начала рѣчи.

Устное сочиненіе, произнесенное въ классѣ, даетъ естественный матеріалъ для совмѣстной классной работы. При этомъ ученикамъ предлагается обсуждать его, и не столько по содержанию, сколько по формѣ, по слогу. Они должны записывать за говорящимъ, отмѣчая выраженія неточныя, неясныя, вообще неудачныя, а также и тѣ, которыя имъ особенно понравились.

Рано или поздно, но мы неизбѣжно придемъ къ устнымъ сочиненіямъ, какъ многообразно-полезной формѣ упражненія.

Въ самомъ дѣлѣ, развѣ не чувствуемъ мы уже давно потребности улучшить хотя-бы акустическую форму рѣчи нашихъ учениковъ? Тѣ-же самые юноши, которые такъ ясно, свободно, громко говорятъ съ товарищами въ залѣ и корридорѣ, которые возбуждаютъ своими легкими нашу зависть, когда смѣются и поютъ, за урокомъ, въ классѣ отвѣчаютъ тихо, какъ-то сквозъ зубы, неувѣренно, однотонно, съ вѣчнымъ вопросомъ въ голосѣ. При чтеніи ученики не умѣютъ справиться со своимъ дыханіемъ, передавая сколько-нибудь длинный періодъ, а декламируютъ чаще всего на распѣвъ или въ ность. Если подражаніе актерамъ не наведетъ ихъ на мысль грубо лицедѣйствовать.

Вопросъ объ ороезпн, выразительномъ чтеніи, декламации у насъ стоитъ на очереди. Мы положительно запустили устную рѣчь. Не могу не припомнить по этому поводу словъ очень почтеннаго педагога, который считалъ неправильное произношеніе болѣе серьезнымъ недостаткомъ, чѣмъ малограмотность: по его словамъ, если человекъ плохо пишетъ, онъ дурно образованъ, а запущенный, небрежный выговоръ есть прямо *недостатокъ воспитанія*.

Можетъ быть, проектированныя здѣсь устныя сочиненія окажутся-бы полезными не только для упражненія творческой способности

\*) Подобные конкурсы существуютъ въ Кіевскомъ учебномъ округѣ, при мѣстномъ отдѣлѣ Общества классической филологии и педагогики.

для них легче выработать планъ, матеріала не надо придумывать, не надо набирать его из чужихъ фразъ, статьяхъ, на половину понятыхъ отзываясь. Сочиненіе на курсовую тему можетъ быть и гораздо богаче, и лучше обставлено. Учитель, не выходя изъ предѣловъ своего курса, можетъ остановиться на разясненіи, разработкѣ темы и передъ ея задаваніемъ, и послѣ раздачи сочиненій. Но особенно цѣнно въ данномъ случаѣ, что ученикъ, когда пишетъ на литературную тему, можетъ сосредоточиться на самыхъ яркихъ, прекрасныхъ, поучительныхъ явленіяхъ литературы, что онъ вчитывается, вдумывается въ высокое поэтическое созданіе, проникается его эстетическими и этическими задачами.

Устные сочиненія должны отличаться отъ письменныхъ не столько по характеру темы, сколько по ея объему. Для устнаго сочиненія я-бы называлъ небольшіе, частные вопросы, связанные съ известнымъ литературнымъ произведеніемъ и не требующіе детального и сложнаго разбора. Вотъ примѣры: 1) Что можно сказать въ защиту Креонта? («Антигона», Софокла). 2) Отношеніе эпилога «Полтавы» къ самой поэмѣ.

Мнѣ кажется, что хорошо подобранныя литературныя темы могутъ съ успѣхомъ замѣнить, такъ называемыя, «отвлеченныя». Во всякомъ случаѣ, есть одинъ типъ этихъ отвлеченныхъ темъ, котораго бы я совѣтовалъ избѣгать: это темы, построенныя на предвѣшенномъ вопросѣ: «Почему поэзія есть высшее изъ искусствъ?» «Почему слѣпой несчастнѣе вѣмого?» Подобныя темы приучаютъ юношу къ софизмамъ, т.-е. къ искусственному подбору доказательствъ для potvrжденія такой мысли, которая не имѣетъ корней въ его сознаніи.

Темы-пословицы, нѣкогда столь излюбленныя, теперь почти брошены, да и слава Богу. Всѣ эти «перлы народной мудрости» гораздо красивѣе въ басняхъ Крылова, чѣмъ въ ученической тетради. Мнѣ лично никогда не приводилось читать сочиненій столь пошло-шаблонныхъ, безъ проблеска творчества и оригинальности, какъ тѣ, которые писались подъ заголовками «Не все то золото, что блеститъ», «По одежкѣ протягивай попки», «Гнише ѣдешь—дальше будешь».

Я не говорю уже о малой методической пригодности темъ на пословицы, такъ какъ въ нихъ нѣтъ никакихъ данныхъ для выработки плана. Есть тутъ и еще одно неудобство. Ученикъ старшихъ классовъ знаетъ, что пословица—это особый, очень любопытный видъ народной словесности, имѣющей свою исторію, свою систему. Пословицы часто отражаютъ древній бытъ, минувшія событія, старыя вѣрованія. Многие ученики знаютъ навѣрное кое-что и объ исторіи пословицъ и поговорокъ, о любопытной обстановкѣ, въ которой скла-

дывались наши «крылатые слова» (ἐπεα πτερόεντα, liegende Wörter), въ родѣ «по Сенькѣ и шапка»: у насъ есть объ этомъ любопытная книга маститаго этнографа С. В. Максимова.

Само собой разумѣется, что историческимъ, бытовымъ, этимологическимъ и инымъ разясненіямъ пословицы въ ученическомъ сочиненіи не мѣсто, и вотъ юноша, которому на урокъ словесности объяснили истинное значеніе, исторію пословицы, долженъ искусственно ставить себя въ наивное, непосредственное отношеніе къ такъ называемымъ «перламъ народной мудрости», при этомъ не всегда особенно цѣннымъ въ смыслѣ этическомъ.

Темы историческія въ отношеніи методическомъ ближе всего подходятъ къ литературнымъ, но съ ними вотъ какая бѣда: разработывая историческую тему, ученикъ можетъ легко запутаться въ слишкомъ обильномъ фактическомъ матеріалѣ и, высто сочиненія, т.-е. разсужденія, у него выйдетъ тогда своего рода излѣдованіе; а не то, еще хуже, онъ проявитъ верхоглядство, претенціозность. Такъ бываетъ при темахъ слишкомъ широкихъ, въ родѣ «Значеніе крестовыхъ походовъ», или темы, которую, между прочимъ, проектировалъ г. Добровскій: «Условія, содѣйствовавшія занять (?) древними грекамъ передовую роль въ культурной исторіи древнихъ народовъ».

Наставникъ не справился даже съ темой, не совѣмъ грамотно ее изложилъ, а хочеть чтобы юноша справился съ сочиненіемъ на эту тему. Нѣтъ, мнѣ всегда подобныя темы казались смѣшными, и даже прямо вредными \*). Въ самомъ дѣлѣ, не наивно-ли предпола-

\*) Соглашаясь вполне съ мнѣніемъ почтеннаго автора предлагаемаго здѣсь читателямъ «Русской Школы» педагогическаго письма относительно трудностей, связанныхъ съ историческими темами, мы, съ своей стороны, считаемъ нужнымъ указать еще на одно обстоятельство, говорящее противъ задаванія историческихъ темъ, для которыхъ почва не подготовлена самостоятельнымъ чтеніемъ учениковъ рекомендованныхъ преподавателемъ статей и сочиненій и руководящими вопросами послѣдняго. Дѣло въ томъ, что, при современной обычной постановкѣ преподаванія исторіи въ нашихъ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, всѣ историческія познанія учениковъ черпаются почти исключительно изъ учебныхъ руководствъ, изложеніе которыхъ страдаетъ шаблонностью и безцѣпностью и никоимъ образомъ не можетъ служить образцомъ изложенія; сочиненія-же учениковъ, писанныя на основаніи руководствъ, представляютъ только печальную перифразировку изложенія даннаго авторомъ руководства, поражающую обыкновенно крайнюю поверхностностью пониманія излагаемыхъ явленій. Другое дѣло, если историческія сочиненія пишутся на темы, вполне доступныя ученикамъ, разработанныя предварительно класснымъ преподаваніемъ и на основаніи серьезныхъ и обстоятельныхъ статей, а тѣмъ болѣе монографій, прочитанныхъ учениками съ должнымъ вниманіемъ.

гать, что мы содействуем всестороннему развитию, если задаем ученикамъ темы, требующія всесторонняго развитія? Развитие идетъ медленно, исподволь, а самообольщеніе, которое поддерживается за-даваніемъ непосильныхъ темъ, есть одинъ изъ тормазовъ на пути правильнаго развитія.

Мнѣ остается сказать только о способѣ выполненія письменныхъ сочиненій.

Опытъ развилъ во мнѣ глубочайшее убѣжденіе, что русское сочиненіе, особенно въ старшихъ классахъ, гдѣ оно должно являться болѣе ответственнымъ и серьезнымъ, полезно лишь въ случаѣ основательной, не сѣшной, вдумчивой работы. Въ теченіе классаго урока иногда впору справиться только съ планомъ: соблюсти-же въ 50—55 минутъ всѣ условія хорошаго сочиненія: каллиграфію, орфографію, стиль, планъ, логическое развитіе темы, это—вещь едва-ли выполнимая. Къ сожалѣнію, ученики чаще всего жертвуютъ орфографіей, а это ужъ прямо вредно. Можетъ быть, для классаго работы полезнѣе давать не сочиненіе, а изложеніе (урока словесности, исторіи, главы классика, пѣсни Илиады).

Домашнее сочиненіе, во всякомъ случаѣ, несравненно полезнѣе.

Оно можетъ и должно быть написано хорошо съ вѣшной стороны, а если въ немъ есть орфографическія ошибки, то ученика надо прямо стыдить—это уже признакъ небрежнаго отношенія къ дѣлу, неблаговоспитанности: онъ, вѣдь, имѣетъ возможность дома провѣрить правописаніе по словарю и грамматикѣ, да и у добрыхъ людей спросить, если сомнѣвается.

Случаи, когда ученикъ не самъ пишетъ работу, очень рѣдки, потому что въ громадномъ большинствѣ случаевъ ученики любятъ писаніе сочиненій, и въ школьномъ міросозерцаніи русское сочиненіе всегда считалось работой «полезной».

Затѣмъ, развѣ мы не имѣемъ возможности убѣдиться въ самостоятельности работы?

Да, наконецъ, развѣ можно какой-нибудь взглядъ на учебное дѣло, на программу школы основывать на томъ, что дѣти лгутъ?

Вотъ вамъ, Яковъ Григорьевичъ, нѣсколько бѣгло высказанныхъ, но долго жившихъ во мнѣ мыслей,

Ума холодныхъ наблюденій  
И сердца горестныхъ замѣтъ.

Подводя итогъ сказанному, повторяю: наши ученики пишутъ очень много, но имъ даютъ возможность дѣлать ошибки и привыкать къ ошибкамъ; пусть пишутъ меньше, да правильнѣе. Пусть письменная работа станетъ упражненіемъ, а не замаскированнымъ экзаменомъ.

Пусть письменныя работы будутъ поставлены въ болѣе нормальныя условія и чаще даются на домъ, а урокъ пусть служитъ для классаго обученія, для совмѣстной, живой работы. Пусть въ нашей педагогической средѣ установится сознаніе въ необходимости тѣснѣе сблизить письменную работу съ устнымъ преподаваніемъ, и пусть за этимъ послѣдимъ, какъ болѣе подходящимъ къ задачамъ школы, установится подобающая ему роль—руководящая.

И. Анненскій.