

АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ
УШИНСКИЙ



ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

Амонашвили Ш.А. — глава Издательского Дома

Асмолов А.Г.

Бордовский Г.А.

Дарчия М.Д.

Загвязинский В.И.

Зуев Д.Д. — главный редактор

Кезина Л.П.

Матросов В.Л.

Неменский Б.М.

Ниорадзе В.Г.

Никандров Н.Д.

Петровский А.В.

Рябов В.В.

Сартания В.Ш.

Шадриков В.Д.



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКВА**

СОСТАВИТЕЛЬ И
АВТОР ПРЕДИСЛОВИЯ

ПЕРВЫЙ ЧИТАТЕЛЬ

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ



**Лебедев
Петр
Александрович**
Профессор,
Москва



**Тубельский
Александр
Наумович**
Заслуженный
учитель
школы Российской
Федерации,
Москва

**АНТОЛОГИЯ
ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ**

УШИНСКИЙ



**ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ
ШАЛВЫ АМОНАШВИЛИ
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МОСКВА
2002**

УДК 37.01
ББК 74.00
У94

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

От первого читателя:

Я с волнением приступаю к «громкому чтению» трудов великого Ушинского. Эта работа требует открытости и откровенности, точности не только слов, но и позиции, и большой ответственности.

К.Д.Ушинский, несомненно, первый педагог-ученый в России. До него российская школа только использовала труды и идеи западных педагогов и была построена в основном по принципу немецкой классической гимназии. Ушинский первый заговорил о русской национальной школе. Конечно, не все его идеи выдержали проверку временем. Но, очевидно, однообразие не может совершаться вне времени и пространства, российский образ мыслей и российский образ жизни должны учитываться в педагогических поисках.

Не буду оригинальным, если скажу, что мысли К.Д.Ушинского современны и сегодня. Но удивительно все же, что, читая его труды, мы общаемся с собеседником, вместе с которым можно негодовать и спорить, переживать красоту, трудность и необходимость нашего педагогического дела.

А.Н.Тубельский

Ушинский. — Переиздание. М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2002. — 224 с. — (Антология гуманной педагогики). ISBN 5-89147-016-0

У каждого выдающегося педагога есть заветные идеи, к которым он чаще всего и охотнее всего возвращается при обсуждении вопросов семейного и общественного образования. Есть этот круг идей, обладающий редкой участью не стареть со временем, и у Константина Дмитриевича Ушинского. Общечеловеческий, едва ли не вечный смысл этого круга добит Ушинским из представлений о Человеке как высшем проявлении созидательных сил Природы, из наук о развитии человека, из мирового опыта совершенствования духовно-нравственного облика личности, ее ума, воли и характера... Из глубочайшей веры в высшее предназначение каждого родившегося на Земле человека. Идеи этого круга освещены в Антологии. Комментирует том заслуженный учитель России А.Н.Тубельский (Москва).

ББК 74.00

ISBN 5-89147-016-0

© Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1998, 2002

СЛОВО О КОНСТАНТИНЕ ДМИТРИЕВИЧЕ УШИНСКОМ

Русский педагог-психолог Константин Дмитриевич Ушинский сложился как ученый в эпоху освободительного общерусского движения, частью которого явилось общественно-педагогическое движение 50—60-х годов прошлого столетия. Отмена крепостного права и последовавшие за этим перемены в жизни России обнажили коренную задачу обновления и расширения просвещения, создания почти заново народной школы. В решении этой важнейшей задачи исключительную роль сыграла общественно-педагогическая мысль, в развитии и утверждении которой неоспоримая заслуга принадлежит К.Д.Ушинскому.

Наиболее дальновидные общественные деятели связывали будущие успехи России в хозяйственной и культурной жизни с распространением знаний в народе, с благоустройством народного образования в стране. Еще Н.М.Карамзин в начале XIX в. писал о необходимости и пользе просвещения для народа. Широкое просвещение, считал он, способно устранить недостатки нравственного воспитания в семье, хорошее воспитание может дать больше молодых людей с характером и твердой волей, с устойчивым образом мыслей, а учреждение сельских школ несравненно полезнее всех лицеев.

Многое из того, что имелось в педагогическом обиходе России до середины XIX столетия, подхватили и широко использовали сторонники общественно-педагогического движения, оживленного осенью 1856 г. статьей Н.И.Пирогова «Вопросы жизни». Борение общечеловеческого и народного в воспитании и образовании, определяющее значение родного языка, отечественной истории и географии в образовании русского юношества — эти и многие другие вопросы не явились вдруг из ничего, когда началось обсуждение предстоящих школьных реформ. У Ушинского были предшественники, мысли и опыт которых он учитывал. Были и соратники в педагогике. Но он оказался наиболее талантливым среди них и успел сделать за короткий срок много больше, чем иные за полвека. Он показал поразительный пример непоколебимого убеждения и нравственной стойкости в распространении и защите педагогических идей, содействовавших обновлению просветительских учреждений.

будь то учебные заведения для сирот или благородных девиц, воскресная школа для взрослых или учительская семинария. А его учебные книги «Детский мир» и «Родное слово» вместе с руководствами для учителей стали лучшими на многие десятилетия. Сам же автор обрел звание Учителя русских учителей.

Вклад Ушинского в теорию воспитания и образования покоится на двух ведущих идеях всего его педагогического наследия: народность и антропологизм. Первая выражена им во всех статьях и воплощена в учебниках. Вторая — в капитальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии».

*
* * *

Константин Дмитриевич Ушинский родился в семье чиновника Дмитрия Григорьевича Ушинского 2 марта (по новому стилю) 1824 г. в городе Туле. Детство и гимназические годы прошли в небольшом отцовском поместье на окраине города Новгород-Северска Черниговской губернии. Его мать Любовь Степановна Ушинская (урожденная Капнист) дала сыну прекрасное воспитание и сама подготовила для поступления в Новгород-Северскую гимназию. Учился Константин неровно, однако рано обнаружил способности и склонность к словесности и истории. Его сочинения по литературе были лучшими в классе, зато в математике успехами он не выделялся. Художественный склад личности будущего педагога проявился и в том, что Ушинский с юных лет начал писать стихи и сохранил поэтическую страсть до конца своих дней. Интерес к книге, к чтению, привитый ему матерью, перерос со временем в склонность к литературному творчеству.

После окончания Новгород-Северской гимназии К.Д.Ушинский поступил на юридический факультет Московского университета, а не на филологический, куда могла бы его склонить романтико-поэтическая натура.

Университетское время (1840—1844) стало для Ушинского началом серьезного размышления о жизни. Помимо посещения лекций и работы над первоисточниками, предусмотренными программой, он углубленно изучал философские сочинения Гегеля и других мыслителей. К этому его побуждали и беседы с профессорами Т.Н.Грановским и П.Г.Редкиным. Т.Н.Грановский — блестящий лектор — завораживал слушателей логикой изложения, красотой речи, прозрачностью мысли, зовущей к личной свободе. Студенты знали, что их молодой профессор не скрывает своих симпатий к Западу, своих дружеских чувств к В.Г.Белинскому и А.И.Герцену. И вовсе не случайно свою первую печатную научную работу «О камеральном образовании» К.Д.Ушинский подарил своему духовному наставнику...

Совсем другого склада был профессор кафедры энциклопедии законоведения П.Г.Редкин, с которым К.Д.Ушинский сошелся на долгие годы. Их педагогические пути, как и взгляды,

впоследствии не всегда совпадали, тем не менее студент, а потом магистрант Ушинский «гегелевскую выправку» приобрел именно у Редкина, оценившего даровитого студента. Грановский и Редкин по-разному истолковывали гегелевскую логику: Грановский — как средство изменения с помощью идеи противоречивой действительности, Редкин — как оправдание любой действительности. Ушинский со временем принял идею Грановского, что и сказалось тогда, когда Ушинский сам стал профессором в Ярославском Демидовском лицее.

В мае 1844 г. Ушинский окончил Московский университет вторым кандидатом права и был оставлен на кафедре энциклопедии законоведения для подготовки к экзаменам на звание магистра, дающее право преподавания в университете.

Два года магистрант углубленно изучал законоведение, размышлял о своем назначении в жизни, очень много читал «для ума», точно расписывая каждый день недели с 4—5 часов утра. Об этом свидетельствует его «Журнал», записи в котором он вел в 1844—1845 гг. Среди записей главенствует «Чтение для ума».

Процесс самосовершенствования строго соответствовал «рецепту», придуманному молодым магистрантом. «Рецепт» содержал десять правил, среди которых первые пять он считал особенно важными: совершенное спокойствие, прямота в словах и поступках, обдуманность действий, решительность, не говорить о себе без нужды ни одного слова. Шестое правило предписывало: «Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится». По-видимому, была необходимость и в том, чтобы «ни разу не хвастать ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет», и «каждый вечер добросовестно давать отчет в своих поступках». На исходе двадцати первого года своей жизни К.Д.Ушинский признавался в «Журнале» в нарушении первого правила и запрета на хвастовство, когда, по его словам, «разгуливалось тщеславие». Самовоспитание и самообразование должны были подготовить юношу к избранному им будущему: «Приготовлять умы! рассеивать идеи!.. Вот наше назначение... Отбросим эгоизм, будем трудиться для потомства!»

Летом 1846 г. К.Д.Ушинского как одного из лучших выпускников Московского университета назначили исправляющим должность профессора Демидовского лицея в Ярославле.

Ярославский лицей — привилегированное учебное заведение для подготовки высших государственных чиновников — был основан в 1803 г. горнопромышленником П.Г.Демидовым. Он приравнивался к юридическим факультетам. В 40-х годах XIX в. в его учебный план вошли новые отрасли знаний по финансам, хозяйству, управлению и государственному праву под общим названием «камеральные науки, или камералистика». В них излагался широкий круг сведений и по истории, географии, политике, экономике, философии и др.

Лекции Ушинского по камералистике, как и его речь «О камеральном образовании», произнесенная на торжественном собрании преподавателей и студентов Ярославского Демидовского лицея 18 сентября 1848 г., отличались особой либеральностью. Рассуждения молодого профессора о правовом государстве, о науке вообще и камералистике в особенности, о духовной и хозяйственной жизни общества и государства воспринимались либо восторженно, либо настороженно. Не всем были понятны мысли Ушинского о том, что камеральное образование в конечном счете призвано улучшать людей, будить творческие силы народа. И уж совсем сомнительным казалось приверженцам старины его смелое заключение о том, что теперь уже нет необходимости «копаться в древнем пепле, чтобы отыскать там феникса», и что общее образование должно переменить свое направление и соответствовать «духу времени» — новому состоянию науки, индустриальному развитию века.

К.Д.Ушинский оказался достойным учеником Т.Н.Грановского — и поплатился за это своей карьерой профессора. Поводом к увольнению из лицея стало его нежелание исполнять распоряжение Министерства народного просвещения о представлении преподавателями на просмотр подробных конспектов своих лекций. В начале сентября 1849 г. молодой ученый вынужден был покинуть лицей.

С осени этого года начался петербургский период жизни К.Д.Ушинского. Без малого полгода он оставался вне официальной службы. И лишь в феврале 1850 г. был «согласно желанию его перемещен в Департамент духовных дел иностранных исповеданий помощником столоначальника». Его служба чиновником Министерства внутренних дел в течение четырех с половиной лет давала довольно сносное материальное обеспечение, но духовная жизнь оставалась за пределами Департамента. К.Д.Ушинский тяжело пережил отстранение от преподавания, так блестяще начатого им в лицее. Однако записи в «Журнале», возобновленные в конце 1849 г., свидетельствуют о том, что он был готов к новым жизненным испытаниям: «Снова — самое строгое наблюдение над собой, над своим характером и способностями! Сделать как можно более пользы моему отечеству — вот единственная цель моей жизни...»

Чиновничья служба оказалась не очень обременительной. Многие поручения К.Д.Ушинский исполнял дома. В 1852 г. ему удалось даже побывать в длительной служебной командировке в Черниговской губернии, на своей родине, где он женился на дочери владельца хутора Богданка Глуховского уезда Належде Семеновне Дорошенко.

По свежим впечатлениям от путешествия по Ладожскому каналу К.Д.Ушинский написал рассказ «Поездка за Волхов» и опубликовал его в журнале «Современник» в девятой книжке за 1852 г. И.С.Тургенев похвально отзывался о литературных достоинствах этого рассказа.

В другой журнал — «Библиотеку для чтения» — К.Д.Ушинский передал свои переводы с английского сочинений Ч.Диккенса, У.Теккерея.

Возможно, чиновничья служба вперемежку с журналистской и переводческой работой так и продолжалась бы, но в июле 1854 г. отделение, в котором служил Ушинский, было упразднено, а сам он оказался за штатом.

Три месяца без службы, без постоянного жалования, жена ждет второго ребенка. Случайные заработки не то писателя, не то журналиста, не то переводчика не могли обеспечить сносную жизнь семье. Лишь в начале ноября 1854 г. по счастливой случайности К.Д.Ушинский получил место старшего учителя словесности в Гатчинском сиротском институте. Дело в том, что за молодого ученого замолвил слово бывший директор Демидовского лицея, в свое время уволенный за «вольномыслие» профессоров вроде Ушинского. Он, вполне по-христиански, обратился к Главному управляющему IV отделением канцелярии его императорского величества (Мариинское ведомство) с просьбой подействовать устройству своего «обидчика».

Гатчинский сиротский институт (в прошлом Воспитательный дом) только что отметил свое 50-летие. Это было закрытое среднее учебно-воспитательное заведение, насчитывавшее около 1000 воспитанников и более 70 преподавателей. Среди них замечательные русские педагоги, чьи имена внесены в летопись отечественной педагогической мысли: А.Г.Ободовский, Е.О.Гугель, П.С.Гурьев.

Ушинский начал работу в Гатчинском сиротском институте старшим учителем русской словесности и лишь летом следующего, 1855 г. был назначен инспектором классов. А в конце 1856 г. он передал свою первую педагогическую статью редактору вновь созданного «Журнала для воспитания» А.Чумикову, который когда-то работал в Гатчинском сиротском институте помощником инспектора классов А.Г.Ободовского. Ушинский назвал эту статью «О пользе педагогической литературы». Осенью 1855 г. К.Д.Ушинский обнаружил библиотеку своего предшественника, бывшего инспектора классов Е.О.Гугеля. Вероятно, содержимое книжных шкафов Гугеля подвигнуло его поделиться с читателями мыслями, навеянными педагогической литературой...

Очень вероятно, что Гугель, который вел весь педагогический цикл, включая введение в *антропологию* и *психологию*, отобрал самые лучшие книги на русском, немецком, французском языках. Чтение этих книг заставило Ушинского сделать горькое признание: «От скольких ошибок я мог бы быть избавлен, попадись мне эти книги до моего вступления на педагогическое поприще!»

Педагогическая литература, переводная и отечественная, ввела Ушинского в мир идей, до Гатчины мало или почти ему не известных. Учительская, а затем инспекторская работа открыла ему глаза на новую для него действительность, гораздо более слож-

ную, чем та, с которой ему приходилось иметь дело в Ярославском Демидовском лицее. Он оказался у основания той педагогической пирамиды, на вершине которой уже побывал и о которой сказал, что преподавателю университета достаточно хорошо знать свой предмет и излагать его ясно. Внизу же, у основания пирамиды, этого совершенно недостаточно, несмотря на кажущуюся простоту, элементарность отношений «взрослый — ребенок» и познавательную узость детей. Детский мир, его своеобразие и красота открылись Ушинскому, в душе поэту и художнику. Он устремился в глубину этого мира, стараясь разгадать тайны становления человеческого сознания и поведения, проникнуть в истоки человеческой жизни. Побуждали к этому не только казенное учебно-воспитательное заведение, но и родная семья. К началу сентября 1856 г. у него было трое детей: сын Павел и две дочери — Вера и Надежда. И не случайно первая учебная книга К.Д.Ушинского называлась «Детский мир» и была задумана во время работы в Гатчине, когда в семье ожидалось появление еще одного ребенка. А когда книга увидела свет, в семье прибавилось еще два сына: Константин и Владимир.

Здесь же, в Гатчине, было задумано и «Родное слово». Правда, увидел свет этот учебный комплект (Азбука и книга для чтения) лишь в конце 1864 г. Между замыслом и воплощением его пролегла очень трудная полоса жизни и деятельности педагога. Именно в Гатчине Ушинский стал педагогом. До этого он был преподавателем (профессором), чиновником, писателем, журналистом, переводчиком. А в «детском городке» Ушинский обрел свое подлинное призвание. Отсюда началось его восхождение на педагогический олимп. Здесь пришла к нему слава русского педагога и детского писателя, рассказы которого вошли в «Детский мир и Хрестоматию», ставшую образцом учебной книги для чтения в начальных классах, а его маленькие рассказы вышли из тесных обложек учебника и обрели долгую самостоятельную жизнь в виде отдельных изданий вплоть до нашего времени («Петушок», «Русские сказки, рассказанные К.Ушинским», «Бишка», «Рассказы» и др.). В предисловии к первому изданию «Детского мира» Ушинский разъяснил назначение своей книги для первоначального классного чтения. Она должна быть «преддверием серьезной науки; так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к *серьезному* занятию наукой».

В Гатчине вполне сложились взгляды Ушинского на отношения между теорией и практикой в воспитании, на роль педагогической литературы в укреплении профессионального самосознания учителя и расширении общественного участия в школьном деле. Педагогическая литература должна возбуждать общественные интересы к народному образованию, к удовлетворению потребностей народа в грамоте. Самой общей идеей, определившей содержание учебных книг Ушинского и его реше-

ние частных вопросов воспитания и обучения, явилась мысль о народности в общественном воспитании. Она придала всему творчеству Ушинского национальный характер. Родной язык как проявление народности занял ведущее место в обучении. Отечественная география, история вошли в содержание начального образования вместе с азбукой, чтобы навсегда запечатлеться в сознании гражданина России, как и первые сведения и впечатления о родной природе. Идея народности в общественном воспитании нашла в педагогических трудах Ушинского самое широкое и последовательное практическое применение. В этом — как раз и заключается своеобразие педагогического наследия русского педагога.

За четыре с лишним года работы в Гатчине К.Д.Ушинский провел некоторые преобразования в учебной части сиротского института, в системе преподавания русского языка, разработал проект создания при сиротском институте учительской семинарии. В этом проекте высказаны мысли об особенностях педагогической подготовки учителя начальных классов. В России таких семинарий не было. Он выбрал для этой цели именно сиротское заведение по трем причинам: «во-первых, потому, что обширное сиротское заведение, богатое средствами, без новых издержек для правительства, представляет уже само по себе обширную и разнообразную практическую школу, в которой будущие учителя могут приобрести действительный навык не только в преподавании, но и в воспитании; во-вторых, потому, что хорошим педагогом *легко* может сделаться только тот, кто сам получил правильное педагогическое воспитание. Мы по большей части учим так, как нас самих учили, и исключения из этого правила слишком редки...; в-третьих, наконец, мы настаиваем на учреждении учительской семинарии при сиротском заведении, потому что педагогическая семинария при сиротском заведении откроет для сирот самое лучшее и самое полезное назначение в жизни, так как в настоящее время Россия ни в чем столько не нуждается, как в народных учителях» (*Ушинский К.Д.* Собр. соч. — М.; Л., 1948. — Т. 2. — С. 521—522).

В 50-х годах прошлого столетия в России на страницах печатных изданий шло обсуждение вопроса о роли женщины в общественной жизни и в частности дискуссия о женском образовании: должна ли женщина получать равное с мужчиной образование или иметь свое чисто женское, готовящее ее лишь к семейной жизни, к положению воспитательницы своих детей и хранительницы семейного очага.

Образцом женского учебно-воспитательного заведения в губернских городах страны и в Москве стал Смольный институт благородных девиц (1764—1917) — закрытое привилегированное среднее общеобразовательное заведение, в котором дворянские девочки получали религиозно-нравственное воспитание и общее образование.

Французский язык и литература (стихи, романы), занятия музыкой и пением, танцами были неперенными и важными элементами воспитания благородных девиц.

Однако дух времени, веяния перемен в женском образовании на Западе и обнажившиеся недуги российского элитарного образования (Пажеский корпус, Смольный институт и др.) побудили Марииинское ведомство внести усовершенствования в учебную часть, начать преобразования прежде всего в самых привилегированных заведениях. Нужны были реформаторы. Обычно их выписывали из-за границы. Для Смольного института, однако, было сделано исключение. Реформатора нашли в своем ведомстве. Им оказался инспектор классов Гатчинского сиротского института К.Д.Ушинский, проект учительской семинарии которого положили под сукно «до лучших времен» в Учебном комитете Ведомства императрицы Марии.

Педагогическая деятельность Ушинского в Смольном институте, длившаяся три с небольшим года (январь 1859 — март 1862 г.), была самой напряженной и драматичной.

Она началась с составления Ушинским проекта учебных преобразований «благородного» и «мещанского» отделений. Пока этот проект рассматривался советом института и высочайше утверждался, Ушинский в начале апреля 1859 г. подает в Министерство народного образования прошение о разрешении ему издания критико-философского, педагогического и психологического журнала «Убеждение».

В конце февраля 1860 г. Ведомство императрицы Марии утвердило проект Ушинского о преобразовании классов Смольного института. Почти одновременно была утверждена и докладная записка министра народного просвещения Е.П.Ковалевского о поручении К.Д.Ушинскому редактировать «Журнал Министерства народного просвещения» («ЖМНПр»), а 9 марта 1860 г. К.Д.Ушинский постановлением Министерства народного просвещения назначается редактором «ЖМНПр». Так своеобразно Ковалевский ответил на прошение Ушинского: ему надлежало служить одновременно в двух разных ведомствах. Министерство народного просвещения ведало цензурой, всеми газетами, журналами, типографиями, театрами, всеми просветительскими учреждениями, учебными заведениями, включая университеты. Ведомство же императрицы Марии распоряжалось благотворительными заведениями (приюты, дома воспитания), элитарными закрытыми учебно-воспитательными заведениями — женскими и мужскими, женскими педагогическими курсами, женскими гимназиями и т.д. Это была особая система воспитательных и учебных учреждений, от низших до высших, вверенная покровительству императрицы. За ней оставалось последнее слово при решении важных вопросов, в частности при выборе наставников для воспитания наследника престола. Она всегда имела возможность обратиться к сведущим людям за советом, как лучше наладить

воспитание 16-летнего наследника русского престола. Вскоре подобная просьба была конфиденциально передана К.Д.Ушинскому, только что вступившему в должность инспектора Смольного института.

Ушинский воспользовался лестным для него поручением высказаться по вопросам воспитания наследника престола. В нескольких письмах он рассмотрел возможный ход образования и воспитания юности и помимо этого откровенно изложил свои взгляды не только на развитие педагогики, но и на то, что касалось ближайшего прошлого, настоящего и особенно будущего России. Ушинский, осознав свой гражданский долг, нашел в себе мужество, чтобы поведать о самом главном, что было выстрадано за прошедшие годы, — о правовом неустойчивости державы, когда закон теряет свое значение перед властью самодержца. В этих письмах отразились все богатство и широта психолого-педагогических познаний молодого ученого, глубина проникновения в сущность душевной жизни юности, даже если оно представлено в лице наследника престола.

Ушинский не был удовлетворен российской педагогической журналистикой. Она, по его мнению, была далека от того, чтобы быть в состоянии формировать общественное мнение, вырабатывать ту «педагогическую азбуку», без которой невозможно создание подлинно народной школы и поддержание достоинства учителя в обществе. Недостаток положительных общественных убеждений в деле воспитания «ясно выразился в преобладании отрицательного направления в нашей педагогической литературе», писал Ушинский в «Новой программе» «Журнала Министерства народного просвещения» (Архив К.Д.Ушинского. — Т. I. — М., 1959. — С. 14—15). Редакторство Ушинского продлилось лишь полтора года (март 1860 — ноябрь 1861 г.) и закончилось уходом из журнала «по расстроенному здоровью». За это короткое время Ушинскому не удалось придать ведомственному «ЖМНПр» педагогический облик. С приходом нового министра народного просвещения графа Путятина последовало распоряжение издавать «ЖМНПр» «на прежних основаниях», с чем Ушинский не согласился и покинул редакторское кресло. За эти полтора года он настойчиво проводил в жизнь свою программу педагогизации «ЖМНПр», приглашал к сотрудничеству молодых ученых, в том числе и преподавателей Смольного института, печатал свои крупные статьи: «Труд в его психическом и воспитательном значении» (1860, № 7); «Психологические монографии. Внимание» (1860, № 8, 9); «О нравственном элементе в русском воспитании» (1860, № 11, 12); «Воскресные школы» (1861, № 1); «Проект учительской семинарии» (1861, № 2, 3); «5 марта 1861» (1861, № 3); «Родное слово» (1861, № 5); «Ответ на рецензию Толля» (1861, № 11). Многие статьи, переводы с иностранного, предисловия, примечания, публиковавшиеся в журнале, принадлежали Ушинскому, но не подписывались его именем.

Параллельно с этой огромной разносторонней литературно-педагогической работой Ушинский завершал подготовку к изданию учебной книги «Детский мир и Хрестоматия». Сюда же надо отнести и практическую проверку этого учебника в младших классах Смольного института, а также участие в «четвергах», проходивших во флигеле Смольного, где размещалась квартира инспектора. На «четвергах» обычно собирались сослуживцы и беседовали на самые разнообразные темы — от новинок литературно-педагогических публикаций до внутриинститутских учебных дел. А дела эти после ухода из «ЖМНПр» и появления в «Современнике» (1861, № 9) отрицательной рецензии на учебник «Детский мир» складывались у Ушинского крайне трудно. Если реорганизация института, несмотря на сопротивление отдельных воспитателей и учителей, проходила довольно успешно, то отношения с начальницей института статс-дамой М.П.Леонтьевой были чрезвычайно натянутыми. К.Д.Ушинский произвел перемены в учебном строе Смольного института согласно своему проекту: уменьшил срок пребывания воспитанниц в этом закрытом заведении с девяти до семи лет, уравнил учебные курсы «благородного» и «мещанского» отделений, осовременил содержание образования, а также методику обучения, «потеснил» иностранные языки в пользу родного, расширил преподавание естествознания и физики, ставших самостоятельными учебными предметами, а не материалом для упражнений при изучении иностранных языков. Сверх семи классов вводился двухлетний педагогический класс. Воспитанницы наконец-то получили право посещать родителей или родственников в праздничные дни и каникулы, проводить каникулярное время за пределами интерната («Смольного монастыря»). В осуществлении проекта помогли новые учителя, приглашенные им весной 1860 г. (Д.Д.Семенов, Я.Г.Пугачевский, В.И.Водовозов, В.И.Лядов, Н.И.Раевский) и весной 1861 г. (М.И.Семеновский, О.Ф.Миллер, Л.Н.Модзалевский, М.О.Косинский, Г.С.Дестунис).

Личная неприязнь Леонтьевой и ее приверженцев усугублялась прямотой суждений и даже резкостью высказываний Ушинского. Поток жалоб начальнице на несносный характер инспектора не прекращался. Изодренное остальных оказалось законоучителем В.В.Гречулевич, обвинивший Ушинского в распристрастии безбожия и безнравственности среди воспитанниц. Жалобу передали в Совет воспитательного общества, откуда в начале весны 1862 г. последовало предложение инспектору К.Д.Ушинскому дать объяснение по поводу выдвинутого против него обвинения. Ушинский был потрясен, до глубины души оскорблен столь очевидной ложью. Он оказался сломленным и физически, и душевно.

Еще в 1861 г., после ухода из «ЖМНПр», Ушинский собирался поехать за границу на лечение. Но неотложные служебные и литературные дела заставляли его отложить поездку. Однако вес-

ной 1862 г., после описанных выше событий, он вынужден был подать прошение об увольнении из Смольного института «по расстроенному здоровью». В Совете института и в Ведомстве нашлись влиятельные сановники, благожелательно относившиеся к Ушинскому. Они перевели его в члены Учебного комитета Ведомства императрицы Марии и отправили в заграничную командировку для изучения постановки женского образования в странах Западной Европы. Таким образом сохранилось жалование Ушинского, которое вместе с доплатами Мариинского ведомства по командировке позволяло семье жить довольно безбедно. Ко времени отъезда за границу весной 1862 г. у Ушинского было пятеро детей, по возвращении в Россию (1.XI.1867) родилась дочь Ольга.

За время пребывания за границей (1862—1867) К.Д.Ушинский несколько раз навещал Россию. С конца мая 1864 г. по ноябрь 1864 г. он был в Петербурге, чтобы получить цензурное разрешение на печатание учебной книги «Родное слово». Попутно он участвовал в заседаниях Педагогического общества при обсуждении вопроса об устройстве в России женских семинарий для приготовления сельских учительниц. Ушинский возглавил особый комитет по составлению проекта и организации подобных семинарий, выступил с сообщением о состоянии высшего женского образования за границей. Наконец, на общем собрании Педагогического общества прочитал реферат «Педагогика как искусство». Здесь, в России, он вновь занялся любимым делом и обратился к Главноуправляющему IV отделением канцелярии принцу П.Г.Ольденбургскому с прошением об увольнении со службы. Однако прошение не было удовлетворено. Ушинскому продлили заграничную командировку еще на два года.

Пребывание Ушинского за границей — особый период его жизни и литературно-педагогической деятельности. Он не только дотошно осматривал там «некоторые из замечательных женских учебных заведений», чтобы «представить по возвращении возможно подробное описание их устройства и управления», но и глубоко изучал принципы организации народных школ, содержание обучения, влияние народного быта, культуры, религии, исторических традиций на содержание обучения. Посещая учебные заведения разных кантонов Швейцарии, городов Германии, Франции и Бельгии, он наблюдал за преподаванием разных предметов, за порядками в школах, за школьными библиотеками, отношением населения к учителю.

Ушинскому хотелось увидеть (с «подачи» Л.Н.Толстого) не свободу или «вынудительность» народного образования, будто детей всюду неволят, заставляют ходить в школу. Увидел же он многое иное, не встретив того, что показалось основателю Яснополянской школы. Главное, что понял и по достоинству оценил К.Д.Ушинский, это свобода: здесь сам народ решал, какой быть школе, сам строил и обустроивал свою школу, сам подыскивал

учителя для нее. В России же такой свободы в народном образовании перед отъездом Ушинского за границу не было. Результаты своих наблюдений он изложил в письмах из Швейцарии, опубликованных в «Журнале Министерства народного просвещения» (1862, № 12; 1863, № 1, 3, 4, 6).

Мысли Ушинского о народной школе периода пребывания его за границей отдавали значительным «иноземным» привкусом. Лишь после возвращения в Россию он уточнил свои представления о русской народной школе — не без помощи педагога-земца Н.А.Корфа, хотя оба извлекали исходные идеи из школьно-педагогического наследия Песталоцци. Однако Корф шел от запросов практики, а Ушинский — от истин науки. Оба сошлись в конце концов на том, что «земская школа должна, наконец, положить прочное основание народному образованию в России...» (Ушинский К.Д. Собр. соч. — Т. 11. — С. 206).

Осознав, что новая земская школа может стать подлинно народной, Ушинский более точно спланировал свое ближайшее будущее, хотя незавершенность «Педагогической антропологии» (он работал над третьим томом) и шаткое здоровье вынуждали его быть осмотрительным даже в доверительных письмах к Н.А.Корфу: «Написать книгу для народной школы составляет уже давно мою любимую мечту, но, кажется, ей и суждено остаться мечтою. Прежде мне необходимо кончить «Антропологию», и потом только я хоть сколько-нибудь применю «Родное слово» к потребностям сельской школы» (Там же. — С. 211). Несколькими выше Ушинский писал: «Если здоровье мое потянет, то, как разделяюсь с третьим томом «Антропологии», займусь исключительно народным образованием» (Там же. — С. 209). Корф нашел практическое применение «Родного слова» Ушинского в школах Александровского уезда, о чем и сообщил ему, а ранее напечатал в своих «Отчетах» результаты этих применений. Ушинский отметил, что «применений сделано гораздо больше», чем он сам мог рассчитывать (Там же. — С. 208). Поэтому он намеревался переделать «Родное слово», сориентировав его на сельскую (земскую) школу.

Замыслам не суждено было осуществиться. «Измятый и скомканный», по признанию самого Ушинского, он готовился отойти от педагогического поприща.

Кончина К.Д.Ушинского была ускорена трагической гибелью на охоте старшего сына Павла (летом 1870 г.). Это был самый тяжкий удар судьбы. Ушинский очень любил своего первенца, только что окончившего Кадетский корпус и приехавшего в село Богданку к родителям, сестрам и братьям на побывку. Случайный самострел на охоте оборвал жизнь юноши, которому не исполнилось и восемнадцати лет. Отца в день гибели сына не было в Богданке. Весной 1870 г. он выехал в Италию на лечение, но очередное обострение болезни заставило его вернуться в Крым. Здесь болезнь несколько утихла, и Ушинский написал большую

статью «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» (Народная школа. — 1870. — № 5). Это — последняя статья Учителя. В первой половине июня Ушинский участвовал в работе 2-го съезда народных учителей Таврической губернии, набросал план создания учительской семинарии в Симферополе, посетил Бахчисарайскую русско-татарскую школу, в которой обучение русскому языку велось по его «Родному слову». В конце июня встретился в Ялте с историком Н.И.Костомаровым, чтобы предложить ему написать раздел по отечественной истории для «Родного слова». В Богданку Ушинский приехал, когда сына уже похоронили. Жена не рискнула потревожить больного мужа скорбным известием ни в день гибели Павла, ни в день возвращения мужа домой. Он сам догадался о неладном и спросил: «А где же Павлуша?»

...Через пять месяцев Россия похоронила Ушинского в Киеве на земле Выдубицкого монастыря. Смерть наступила 22 декабря 1870 г. (по старому стилю) в Одессе, где педагог около двух месяцев находился на лечении.

К.Д.Ушинский занимает в общественно-педагогическом движении России особенное место. Это легко объяснимо тем, что он был более талантлив, чем его предшественники и многие современники, тем, что он понял запросы своего времени глубже, чем его сотоварищи по народному просвещению, что он был более научно подготовлен к теоретическому обсуждению вопросов народного образования и общих проблем педагогики, чем многие соучастники литературно-педагогической дискуссии, затнувшейся на многие годы, — все это так. Но не менее важно и то, что Ушинский выделяется из среды педагогов-современников всей совокупностью основных идей, которые он сумел применить практически в своих учебных книгах, в учебных преобразованиях, продвинуть дальше отечественную педагогическую мысль, открыв для нее путь научных изысканий, неведомый ранее. Самые плодотворные из них — народность и антропологизм: одна навсегда связала его имя с русским народом, другая через науку о воспитании — с человечеством, с сообществом народов мира.

Ушинский ревниво оберегал русскую народность. Чужеземщина, считал он, привела к раздвоению русской души. А поношение своей народной истории, развенчание побед русского оружия, глумление над дорогами для русского народа именами Державина, Карамзина, Пушкина, Жуковского, Гоголя, пренебрежение нашим прошлым и настоящим разрушает эту душу. «Только варварам свойственно не иметь истории и разрушать драгоценнейшие ее памятники», — писал он (*Ушинский К.Д.* Собр. соч. — Т. 2. — С. 476). Народность — это не только язык, религия, но и сама жизнь.

Мысли К.Д. Ушинского об обучении и воспитании коренятся в его философском, психолого-педагогическом понимании

природы человека вообще и родного слова в особенности, роли последнего в развитии человеческого сознания. Слово не просто средство для выражения понятий и идей. Оно — величайший наставник, формирующий ум, чувство, волю и характер человека. Могушая сила русского языка выдвинула родное слово в центр, вокруг которого группируются и которым согреваются все учебные дисциплины народной школы. И не только народной. Общее образование получает значение «мастерской человечности» только потому, что родное слово развивает и оплодотворяет мышление учащихся и побуждает их к самостоятельному нравственному и умственному совершенствованию, вырабатывает серьезный взгляд на труд и жизнь. Слово, родное и иностранное, — это ключ познания отечественной и зарубежной культуры. Родной язык есть одно из исходных начал общего развития, воспитания и обучения.

Такое понимание Ушинским роли родного слова в общем развитии и воспитании обусловило его подход к решению частных и общих вопросов обучения прежде всего в начальной школе.

Конкретные задачи народного образования определялись, согласно Ушинскому, тем, что прежде всего нужно было тогдашней России, что согласовывалось с ходом ее истории, духом и потребностями народа.

Такой «прямой и верный путь» обновления русского народного образования не исключал заимствования чужеземных идей. Напротив, Ушинский считал, что мы можем занять много полезных педагогических изобретений у наших западных соседей, опередивших нас в образовании. Но дух школы, ее направление, ее цель должны быть обдуманы нами самими, «сообразно истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии».

Народная школа, ее становление — это жизненно важный вопрос, от разрешения которого, более или менее удачного, зависит, по утверждению Ушинского, правильный исход всех прочих реформ, начатых или предполагавшихся в начале 60-х годов прошлого века. Многие правительственные чиновники по ведомству просвещения пытались объяснить крайне малое количество школ в России и плохое их состояние финансовыми затруднениями. Ушинский же доказывал, что устройство хороших школ, правильно развивающих и правильно воспитывающих народ, есть одна из самых выгодных и самых прочных финансовых операций. Развивая умственные и нравственные силы народа, обогащая его полезными знаниями, возбуждая в нем разумную предприимчивость и любовь к труду, поощряя его избегать диких, непроизводительных издержек, укореняя в массах простого населения правильный и ясный взгляд на необходимость администрации, законов и государственных издержек, истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное

богатство, и льется само собой, без всяких насильственных мер. Время, труд, честность, знание, умение владеть собой, физические, умственные и нравственные силы человека — вот творцы всякого богатства.

Ушинский рассматривал учение в качестве одного из самых сильных воспитательных средств и источников общего умственного и нравственного развития. Правильно организованное учение развивает учащихся умственно и воспитывает нравственно. Все педагогические произведения Ушинского, включая его учебные книги «Детский мир» и «Родное слово», ведут в конечном счете к выявлению и определению наиболее рациональных средств умственного и нравственного развития детей. Антропологической основой такого развития является собственная деятельность ребенка, его самостоятельность. Изучаемая в школе наука призвана правильно развивать человеческий организм во всей его сложности. Отсюда особая роль обучения в формировании человеческих качеств.

Однако не в самих знаниях и не в высоком умственном развитии учащихся видел Ушинский главную задачу общего образования. Главное заключается в нравственном применении результатов обучения. Показателем такого применения будет не столько количество знаний и степень развития ума, сколько то, на что они пойдут, в какие взгляды и убеждения сложатся и какое окажут влияние на образ мыслей, чувств и поведения учащегося. Нравственно развивающее обучение призвано заложить прочное основание стройному мировоззрению, серьезным взглядам на труд и на жизнь. Таким образом, Ушинский определял нераздельность воспитательного процесса, в котором обучение решает общественные задачи на материале преподаваемых наук.

Всю нравственную силу и умственное развитие может извлечь из учения только такое преподавание, которое основано на законах психического развития человека. Подобное преподавание Ушинский назвал органическим, когда отдельные учебные предметы, в особенности география, история и естественные науки, ведутся так, что они поддерживают друг друга, пополняют и оживляют, а все вместе дружно строят в душе воспитанника прочное здание ясного, живого и верного мировоззрения. Хаотическое же преподавание, где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хотя и очень стройно все это изложено в программе, приводит к мертвому состоянию идей, когда они не образуют четкого мира в голове, а лежат в ней, как на кладбище, не зная о существовании друг друга. При распределении предметов преподавания в общеобразовательной школе следует иметь в виду не науки в отдельности, а душу учащегося в целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие. Одно дело — наука в своей системе, а иное — педагогическое развитие учащихся и передача им необходимых и полезных для жизни сведений. Не науки должны схоластически укладываться в голове уче-

ника, а знания и идеи, сообщаемые науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь. Школа должна прийти к тому положению, когда только в конце ее, а не в начале раскроется система науки.

Ушинский показывает психологическую и педагогическую несостоятельность идеи о занимательном обучении. Такое обучение не дает никакого упражнения воле ученика, не способствует, а, скорее, мешает развитию в нем самостоятельного характера. Не с курьезами и диковинками наук надо знакомить учеников в школе, а приучать их находить причинные связи в том, что их окружает, показывать пользу науки.

Приучение учащихся к сознательному, обдуманному чтению составляет одно из назначений развивающего обучения, когда учитель предоставляет им возможность самим объяснять прочитанное, наблюдать или вспоминать, что они видели, и выводить из своих наблюдений правильные умозаключения.

Ушинский соглашался с Н.И. Пироговым в том, что общее гуманное образование должно составлять главную цель низших, средних и даже отчасти высших учебных заведений, что реальное направление в образовании пагубно для человека, если он прежде не был развит гуманно, что оно сушит, убивает в нем человека и что даже для самого реализма необходимо гуманное основание. Но Ушинский расходился с Пироговым в понимании значения слов «гуманизм» и «реализм». Под гуманизмом он понимал гуманное образование как развитие духа человеческого, а не только формальное развитие, т.е. развитие мышления и других способностей. Ушинский доказывал, что человека можно развивать гуманно не только изучением классических языков, но гораздо более и прямее языком народным, географией, историей, изучением природы, новых языков и литературы. Реализм начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пиши духу, развивающей его и укрепляющей, не уяснения взглядов человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или иной отрасли практической жизни, когда мы смотрим на науку как на мастерство. Ушинский справедливо заключал, что реализм и гуманизм можно найти в каждой науке и различие это заключается не в том или ином наборе наук, но в различии способов их изучения. Можно из истории сделать реальную науку, а арифметикой и химией развивать гуманность в человеке. Поэтому он выделял два вида гуманно-образовательных влияний: влияние науки и влияние самого учения. В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в университетах — наука.

Ушинский понимал, что научные основы обучения не могут быть выведены непосредственно из школьного опыта, так как не сами формы и методы учебной работы составляют сущность

процесса обучения, а закономерности познания, к выяснению которых с точки зрения теории и психологии познавательного процесса Ушинский и обратился в своем труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В первом томе этого обширного исследования впервые в истории русской дидактики были научно рассмотрены предпосылки теории обучения. Здесь, однако, философско-психологические оценки фактов физиологии и психологии еще не завершаются приложением выводов к самой практике обучения. Это было сделано Ушинским намеренно, потому что он не видел никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучившего физиологический или психологический закон, вывести из него практические приложения. Для народных учителей он собирался в дальнейшем в доступной форме изложить правила и приемы обучения. Главное, по его мнению, не правила или практические приемы, а изучение основ, из которых эти правила и приемы вытекают.

Разуместя, научные основы дидактики и теории воспитания — дело первостепенной важности. Тем не менее систематическое изложение педагогики как искусства применения научных основ общей педагогики или, по определению самого Ушинского, науки педагогики имело бы большое практическое значение, не говоря уже о том, что это содействовало бы и более глубокому постижению самих научных основ теории обучения и воспитания. К сожалению, Ушинский не успел закончить обещанный им третий том своего исследования. А опубликованные почти сорок лет спустя после его смерти материалы к третьему тому «Педагогической антропологии», естественно, не могли удовлетворить огромнейшей потребности учительства России в научно обоснованном руководстве по педагогике. Эта потребность в какой-то мере удовлетворялась дидактико-методическими работами последователей великого педагога, а затем педагогами и дидактами психологической школы, прочное основание которой он заложил в России.

Почему Ушинский размежевал область педагогики на две неравноценные части — педагогику в «обширном» смысле, как собрание наук, и педагогику в «тесном» смысле, как теорию искусства, выведенную из этих наук?

К различению этих частей педагогического видения приводил Ушинского антропологический принцип. Изучение человеческой природы в ее вечных основах, в ее современном состоянии и в ее историческом развитии составляет предмет педагогики в «обширном» смысле слова. А практика, факты — дело единичное, но если в воспитании признавать дельность одной практики, то даже передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. Словом, непосредственно можно приобрести только умения и навыки, ремесленную выучку. Опыт постигается в обобщенном виде.

Если человек есть предмет воспитания, то всестороннее его изучение является необходимостью. Физиология и психология раскрывают организм предмета воспитания, но не идею воспитания. Цель воспитания, его направленность определяет философия. И Ушинский вносит важное уточнение в понимание сущности педагогики. По его словам, педагогика «все же в основном наука философская», поэтому требует «единства идеи» (*Ушинский К.Д. Собр. соч. — Т. 11. — С. 82*).

К.Д. Ушинский понимал развитие человека не только как естественный процесс, управляемый внутренними закономерностями, вне воздействия среды и воспитания. Не органическая наследственность, а историческая преемственность человеческих поколений, усвоение новым поколением достижений культуры своих предшественников делают человека тем или иным. В этом становлении человека велика роль воспитания. Сила воспитания еще не востребована в достаточной мере из-за слабого знания самой природы человека, а также недостаточного изучения интересов развития самого общества.

Ко времени создания «Педагогической антропологии» К.Д. Ушинский занял особую позицию по отношению к философским и психологическим теориям. Опираясь на факты, он попытался преодолеть односторонность идеализма Гегеля и позитивизма Конта: «Не говорил ли нам идеализм: «не изучай материи — ты там ничего не найдешь»? Не говорил ли нам новый позитивизм: «изучай только материю — ты там все найдешь»? Мы же говорим: изучайте явления и души, и внешней природы; в них вы найдете решения многих вопросов из бесчисленного числа еще не решенных...» (*Ушинский К.Д. Собр. соч. — Т. 8. — С. 591*). Задавая себе вопрос, какова же его собственная теория, Ушинский отвечал: «Никакой... Мы шли везде за фактами и насколько вели нас факты...» Требования педагогической действительности вынуждали его «поступаться своими теориями». Происходило «столкновение психологической теории с педагогической действительностью» (Там же. — С. 41).

Ушинский надеялся, что педагогика сможет стать наукой, если будет связана с жизнью, будет выражать потребности общества и опираться на данные других наук, прежде всего на философию, физиологию и психологию. В предисловии к первому тому «Педагогической антропологии» он наметил обширную программу исследований на будущее, чтобы педагогика обрела научный характер, а воспитательная деятельность могла опираться на широкие знания о ребенке.

Эту программу подхватила в России в самом начале XX в. вновь возникшая экспериментальная психология. А.П. Нечаев указал на труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» как на ее источник.

О ПОЛЬЗЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Крайняя бедность нашей педагогической литературы, сравнительно с практической педагогической деятельностью нашего отечества, не может не броситься в глаза человеку, обратившему свое внимание на этот предмет. С одной стороны — более пяти тысяч учебных заведений, до двадцати тысяч преподавателей, несколько университетов, из которых старейший уже отпраздновал свое столетие, огромный педагогический институт. С другой стороны — две-три слабые попытки педагогических курсов, мало кому известные, ни одного сколько-нибудь замечательного педагогического сочинения, не только оригинального, но даже переводного, десятка два педагогических статей, из которых большая часть принадлежит к числу речей, сказанных *ex officio*, ни одного педагогического журнала. Нельзя не сознаться, что эта несоразмерность педагогической практики и педагогической теории — весьма значительна, и что если русское правительство сделало с своей стороны более, чем правительство какого-либо другого государства, для образования народного, то литература наша слабо отвечала этим великодушным усилиям.

Спор между теорией и практикой — спор очень старый, который, наконец, умолкает в настоящее время, сознавая свою неосновательность. Война между практиками и теоретиками, между поборниками опыта и поборниками идеи приближается к миру, главнейшие условия которого уже обозначились. Пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея. Теория не может отказаться от действительности, факт не может отказаться от мысли. Но, увы, спор этот, еще не совсем умолкший и в науке, часто слышится в жизни и в особенности в деле воспитания. Часто педагог-теоретик, принимаясь за свое сочинение, прежде всего отвлекает свою мысль от бессмысленной пестроты жизненных явлений, старается возвыситься до абстрактных начал воспитания, определяет сначала цель человеческой жизни, взвешивает средства к достижению этой цели и начинает чертить путь воспитания, забывая, что главный вопрос о цели человеческой жизни, на решении которого основана вся

его теория воспитания, разрешается в действительности с бесконечным разнообразием. Педагог-практик смеется над своим за-философствовавшим товарищем, чувствует всю неприменимость его стройной теории, берет в одну руку учебник своего предмета, в другую федулу, — и дело идет у него как по маслу; ученики учатся прилежно, переходят из класса в класс, вступают в жизнь, и как будто никогда и ничему не учились. Они выполнили необходимую комедию детства и юности и принимают за новые роли, не имеющие никакого отношения к старым, воспоминание о которых только мешает жить и чем скорее исчезнет, тем лучше.

Но это две крайности. Средину между ними занимают все педагоги, теоретики и практики. Нет такого педагога-практика, который бы не имел своей, хотя крошечной, хотя туманной, теории воспитания, и нет такого смелого теоретика, который бы по временам не оглядывался на факты. Но если можно не доверять кабинетной теории воспитания, то еще более причин не давать никакого важного и общего значения одиночной опытности практика. Неужели дело воспитания так легко, что стоит только принять на себя звание воспитателя, чтобы постигнуть это дело во всей его полноте? Неужели достаточно только нескольких лет воспитательной деятельности и единичной наблюдательности, чтобы разрешить все вопросы воспитания? Самые закоренелые педагоги-рутинеры беспрестанно толкуют о трудности своего искусства и отвергают теорию именно на том основании, что она слишком легко дается кабинетным мудрецам. Конечно, ни один практик-педагог не отвергает возможности большего или меньшего совершенства в своем деле, конечно, ни один из них не признает равенства искусства воспитания во всех своих собратиях. Напротив, каждый из них так гордится своей опытностью, высчитывая по пальцам года своей воспитательной деятельности. На чем же основывается такое неравенство, или, другими словами, что такое педагогическая опытность? Большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем. Но, конечно, если эти факты остаются только фактами, то они не дают опытности. Они должны произвести впечатление на ум воспитателя, классифицироваться в нем по своим характеристическим особенностям, обобщиться, сделаться мыслью, и уже эта мысль, а не самый факт, делается правилом воспитательной деятельности педагога. Деятельность человека как человека всегда проистекает

NB *Как многие мои коллеги, я часто пользуюсь словами Ушинского о том, что важен не сам опыт, а мысль, выведенная из него. Но только теперь, перечитывая статью, я понял, что под мыслью К.Д. Ушинский*

из источника сознательной воли, из разума: но в области разума факт сам по себе есть ничто, и важна только идеальная сторона факта, мысль, из него вытекающая и им подкрепляемая. Связь фактов в их идеальной форме, идеальная сторона практики и будет теория в таком практическом

имеет в виду связь между фактами педагогической деятельности. Установление путем размышления, профессиональной рефлексии связей между этими фактами — педагогическими ситуациями, выявление смысла, лежащего за ними и в них, развивают деятельность педагога, делают его опытным. Этот опыт может быть передан коллегам для дальнейшего профессионального осмысления и размышления. Не для копирования, а именно для размышления и анализа, результатом которого и могут стать изменения в собственной работе.

Становится более понятной специфика педагогической теории, ее генезис. Я часто думаю о том, почему ни одна педагогическая теория, созданная в кабинетах ученых априори, не привела к созданию адекватной педагогической реальности, и наоборот, только осмысление фактов собственной педагогической деятельности привело Песталоцци, Монтессори, Френе, Макаренко к созданию своих образовательных систем.

Становится понятным, что объектом педагогической науки является не ребенок и не детские коллективы, а факты педагогической действительности, создаваемые самим педагогом, педагогические ситуации, связи между которыми становятся объектом рефлексии, а выявленный смысл этих связей и есть теория. Поэтому ученый-педагог является сначала практикующим педагогом, конструктором и создателем этих фактов-ситуаций, а осмысляя их, он создает теорию.

Воспитательная деятельность, без сомнения, принадлежит к области разумной и сознательной деятельности человека; самое понятие воспитания есть создание истории; в природе его нет. Кроме того, эта деятельность направлена исключительно на развитие сознания в человеке: каким же образом может она отказаться от мысли, от сознания истины, от обдуманности плана?

Но что же предлагает нам педагогическая литература, если не собрание опытов осознанных и обдуманных, если не результаты процесса мышления, направленного на дело воспитания? Какой воспитатель, будь он самый закоренелый рутинер, отвергнет совет педагога, более его опытного, или откажется подать благоразумный совет только что начинающему собрату? Практика, факт — дело единичное, и если в воспитании признавать деятельность одной практики, то даже и такая передача советов невозможна. Передается мысль, выведенная из опыта, но не самый опыт; если только это не передача тех старушечьих рецептов, в которых говорится: «Ты, мой батюшка, возьми эти слова, напиши их на бумажке, а потом сожи и пепел выпей с водой

против утренней зорьки, и там увидишь, что выйдет». Неужели искусство воспитания может упасть в такую темную, бессознательную область предрассудков, поверий и фокусов, а такова судьба его, если оно будет предоставлено единичной практике каждого. «Это прекрасный преподаватель, прекрасный воспитатель» — говорит молва, но в чем заключается его сила и откуда происходит его искусство, — этого никто не знает, да этого и нельзя знать; до этого можно дойти только собственной практикой. Не правда ли, что это нечто вроде фокусов наших знахарок и шептуний? Неужели же искусство воспитания, это искусство развития сознания и воли, может оставаться на этой низкой ступени и не подымется даже на ту, на которой стоит медицина, собирающая факты, но основывающаяся на знании, с одной стороны, человеческого организма и его отправлениях, а с другой, на знании свойств ядов и медикаментов.

Между искусством медицины и искусством воспитания много аналогии, и мы воспользуемся этой аналогией, чтобы показать яснее отношение теории к практике в деле воспитания.

Одно ученье не может создать хорошего медика; для этого, конечно, необходима и врожденная наблюдательность, и многолетний опыт; но неужели поэтому должна быть отвергаема польза медицины как учения? Далеко бы ушла медицина, если бы она остановилась на рецептах знахарей и случайно открытых врачебных свойствах некоторых медикаментов! Каковы бы были результаты медицинской практики, если бы она, оставаясь только практикой, не обратилась за знаниями к наукам природы; если бы всякий, без предварительной подготовки, пускался в практику, надеясь на свои наблюдательные способности и считывая только на личный опыт? Сколько грубейших ошибок, которых теперь не сделает студент, далеко не кончивший медицинского курса, предстояло бы испытать на таком пути даровитейшему человеку, и эти ошибки, стоившие многим жизни, причиняя громадный вред, оставаясь личным опытом, не принесли бы ни малейшей пользы: всякий должен был бы начинать снова, для себя лично, ту же дорогу ошибок. Самое предположение такой рутины в медицине кажется нелепым; но это только потому, что искусство лечения уже несколько веков опирается на науку. Но чем же такое мнение лучше в приложении к воспитанию? Почему от воспитателя можно не требовать предварительной подготовки к своему делу, предоставляя все его личной наблюдательности и его личному опыту? Разве дело воспитания менее важно, чем дело медицины? Разве предмет воспитания, душа человеческая, не имеет так же своих законов, как и предмет медицины, тело? Почему анатомия, физиология, патология возможны для тела и не нужны для души? Разве душа, как и тело, не имеет своего организма, не развивается по внутренним своим законам, не подвержена отклонениям от нормального состояния? Разве в явлениях душевной деятельности, в развитии души в различных

личностях мы не замечаем ничего общего? Разве здесь нет также фактов и законов?

Если медицинская практика, основанная единственно на рутине и предании, могла бы принести много зла и весьма мало пользы, то воспитательная практика, поставленная в то же положение, приносит столько же зла и столько же пользы. Результаты дурной медицины виднее: они осязательны; но результаты дурного воспитания не менее существенны, и если они не так заметны, то только потому, что на них менее обращают внимания. Конечно, не вся масса безнравственности людей и не весь мрак невежества может быть приписан недостаточности или ошибочности воспитания, как и не вся масса болезней и преждевременной смертности может быть приписана недостаточности или ошибочности медицины; и наоборот: не всегда здоровое состояние души или тела может быть приписано усилиям медицины или воспитания. Но кто же, в настоящее время, может сомневаться в пользе научного пути медицины, указывая, с одной стороны, на раннюю смерть или болезнь, а с другой, на здоровое состояние и долголетие людей, никогда не прибегавших к пособию медика, или на несколько случаев удачного лечения знахарями?

Но, может быть, какой-нибудь педагог-практик будет отвергать полезность теоретического изучения науки воспитания, основываясь на достаточности его результатов, достигаемых без помощи теории. Такому педагогу-практику мы можем сказать только, что он величайший утопист и мало наблюдал над явлениями, представляемыми общественной и частной жизнью. Нужно с намерением закрыть глаза, чтобы не видеть, какое ничтожное влияние оказывает воспитание на нравственность общества, как мало оно возвышает дух над телом и выдвигает вперед духовные потребности, когда воспитание направлено дурно, т.е. когда духовная сторона людей, подвергавшихся в молодости воспитательному процессу, не была развита как следует. Жажда денег, неверие в добро, отсутствие нравственных правил, презрение к мысли, любовь к окольным тропинкам, равнодушие к общественному благу, снисходительность к нарушению законов чести... — вот враги воспитания, с которыми оно призвано бороться.

Сравните число истинно развитых, нравственно и умственно развитых людей с числом лиц, получающих систематическое воспитание, загляните в училища и сравните число начинающих курс с числом тех, которые оканчивают его, и вы увидите, как много еще остается сделать воспитанию!

Но не требуем ли мы слишком многого от воспитания, сваливая на него ответственность в общественной нравственности и в степени умственного развития общества? Но делаем же мы те же самые требования медицине, требования, ограничиваемые возможностью, но тем не менее действительные? К чему же и воспитание, если оно не будет действовать на нравственное и умственное развитие человека? Зачем зубрить историю Аристи-

лов, Сократов, Катонов, если только от природного благородства или неблагородства натуры нашей будет зависеть исполнение или неисполнение нашего общественного долга? К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это ученье не заставит нас полюбить идею и истину больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные наслаждения выше телесных, духовные достоинства выше случайных преимуществ? Неужели только для того, чтобы исполнить необходимую процедуру молодости, просидеть известные годы на школьной скамейке и получить аттестат о благополучном окончании курса? Но, в таком случае, зачем вся эта трата времени для приобретения временных познаний, требуемых только на экзамене и ни к чему не годных в жизни? Тогда нужно передавать только технические сведения, учить читать, писать, считать, мерить и более ничего. Кто же согласится ограничить воспитание одной техникой?

Нельзя требовать от медицины, чтоб не было случаев ранней смерти или повальных болезней; нельзя требовать от воспитания, чтобы не было частных случаев испорченной нравственности, пренебрежения к идее и истине или каких-нибудь общественных недостатков, которые, как и эпидемия, имеют часто свои причины в обстоятельствах, не зависящих от медика или воспитания. Но если бы медицина не могла ни предостерегать, ни предохранять от болезней, ни излечивать их, то к чему бы служили медицинские факультеты?

NB Удивительно, что Ушинский — признанный создатель научной отечественной педагогики, утверждает, что педагогика не может быть признана наукой в полном смысле этого слова, доказывая это тем, что ей нельзя выучиться так, как выучиваются математике, астрономии и т.п. Но ведь и выучив математику или астрономию не обязательно станешь математиком или астрономом. Для этого нужно кое-что еще, кроме усвоенных фактов и законов этих наук. Наверное, освоение самих методов, путем которых добываются эти факты и законы. «Ненаучность» педагогики, кажется, в том, что она идет принципиально другим путем, чем естественные науки. Она вначале

Ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в строгом смысле этого слова. Ни той ни другой нельзя выучиться, как выучиваются математике, астрономии, химии, анатомии и физиологии и проч. И медицина, и педагогика, кроме знакомства с науками из области философии и естествознания, требуют еще умения приложить эти знания к делу: множества фактических сведений, не составляющих собственно науки, развития наблюдательности в известном отношении и навыка. Но, не будучи наукой, педагогика, как и медицина, представляет возможность изучения теоретического и практического. Нормальные школы, педагогические институты или заведения для приготовления педагогов необходимы так же, как и медицинские факультеты. Нормальное училище без практической школы при нем — то же самое, что медицинский факультет без

создает факт, ситуацию, практику, а потом из осмысливает. Иначе говоря, ее объектом является не при-

родное явление, природный объект, как в естественных науках, а та действительность, которой не было до того, как педагог создал ее. Ни одна естественная наука не создает в начале исследования свой объект, он дан природой.

Изменяя этот объект, воздействуя на него, естествоиспытатель и выводит объективные законы. Педагогика же вначале создает педагогическую реальность, а потом делает вывод о сущности, смысле созданного. Поэтому, на мой взгляд, бессмысленны разговоры о связи теории с практикой, они неразделимы, практика без осмысления — не педагогика, теория, не выведенная из практики, еще менее педагогика.

клиники; но и одна педагогическая практика без теории — то же, что знахарство в медицине.

Но могут заметить нам, что нельзя ставить медицину в параллель с педагогикой уже потому, что, тогда как медицина опирается на положительное изучение человеческого организма и имеющих на него влияние предметов природы, педагогика должна довольствоваться смутными, противоречащими, призрачными теориями психологов, — теориями, на которых нельзя построить ничего прочного. Что изучение проявлений души, сравнительно с изучением явлений телесного организма, находится в весьма незавидном положении, с этим нельзя не согласиться. Но кто же виноват, что психология в настоящее время не может стать наряду с анатомией, физиологией, патологией? Не медицина ли своими требованиями подвинула вперед эти науки? Не та же ли обязанность лежит на педагогике в отношении психологии, антропологии и логики? В жалком бы положении находились теперь все науки, излагающие законы явлений человеческого организма, если бы медики-практики не принялись за эти предметы, не собрали, не проверили, не дополнили новыми опытами, не привели в систему всего множества отдельных заметок, сделанных по самым разнообразным поводам и разбросанных в самых разнородных сочинениях. Явления душевной жизни столь же существенны, столь же неизменны, как и явления жизни телесного организма. Если душа не представляет такого материального субстрата, как труп, зато она, живая, вечная, всегда сама готова отвечать на наши вопросы, подвергаться нашим наблюдениям и нашим опытам. И разве мало было этих наблюдений и опытов? Всякий человек, умеющий заглядывать внутрь самого себя, уже готовый курс психологии; трудно найти какую-нибудь книгу, в которой бы не было психологического факта или взгляда на психологическое явление; вся история записывает только историю души человеческой, почти забывая историю его тела; каждая биография, каждая повесть, каждый роман, каждое стихотворение представляют множество психологических фактов и наблюдений; нет такого плохого педагогического курса, в котором бы не было целой системы психологических мыслей; а какое об-

ширное поле для психологических наблюдений представляет педагогическая практика! Разве обилие, а не недостаток материала может затруднять психолога-педагога? Но не слишком ли мы многого, однако ж, требуем от педагога, по преимуществу человека практического, желая, чтобы он был в то же время и психологом? Но разве на деле не всякий педагог — и без того психолог? Он изучает своего воспитанника, его способности, склонности, достоинства и недостатки, подмечает развитие ума, руководит им, хочет давать направление воле, упражнять рассудок, раскрывать разум, борется с леностью, с упорством, искореняет дурные природные склонности, формирует вкус, внушает любовь к истине — словом, ежеминутно вращается в области психологических явлений... или заставляет зубрить учеников от точки до точки и наказывает тех, кто не выучил урока или шумит в классе. Что-нибудь одно из трех: или психология такая легкая наука, что всякий практик-педагог знает ее без всякого приготовления; или педагог есть машина для задачи и спрашивания урока и наказания тех, кто попадается ему под руку (потому что самое определение проступка требует уже знания психологии); или, наконец, педагог должен много учиться понимать душу в ее явлениях и много думать о цели, предмете и средствах воспитательного искусства, прежде чем сделаться практиком. Знаю, что привычка смотреть на воспитание как на дело, доступное каждому, заставит многих подумать, взглянувши на громадность требований, что дело шло и без этого. Шло, без сомнения, но как? Пусть каждый педагог-практик, пишущий речь для торжественного акта или объявление о своем пансионе, подумает, как относится его фразы о воспитании к самому делу! Неужели же воспитание должно оставаться при фразах и довольствоваться блестящим ходом публичных испытаний?

Конечно, не всякий педагог-практик должен быть ученым и глубоким психологом, двигать науку вперед и способствовать созданию, испытанию на деле и исправлению психологической системы: эта обязанность лежит вообще на педагогах, потому что это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной. Но от каждого педагога-практика можно и должно требовать, чтобы он добросовестно и сознательно выполнял долг свой и, взявшись за воспитание духовной стороны человека*, употреблял все зависящее от него средства, чтобы познакомиться сколько возможно ближе с предметом деятельности всей своей жизни.

Педагогическая литература представляет для этого могущественнейшее средство. Она знакомит нас с психологическими

* Этим мы не хотим сказать, чтобы педагогика не занималась также и воспитанием тела; но в современной педагогике это воспитание играет сравнительно весьма незначительную роль.

NB Мне кажется, Ушинский несколько фетишизирует психологию. Такая мода на психологию существует у наших педагогов и сегодня. К ней прибегают, отчаявшись найти ответ на вечные педагогические вопросы, например почему ребенок не хочет учиться. Однако психология часто тоже бывает бессильной. И дело не в том, что человеческая психика недостаточно изучена. Слава Богу, она никогда не будет познана до конца. Дело в том, что предметом педагогики, в отличие от психологии, является не человеческая душа, а педагогическая деятельность, те ситуации, которые создает педагог, для того чтобы эта самая душа, по Заболоцкому, трудилась «и день и ночь, и день и ночь». Поэтому изучение души, для дальнейшего целенаправленного влияния на нее, представляется сциентистским, естественно-научным подходом к такому в достаточной степени нематериальному объекту, как человеческая психика. Только сделав своим объектом не психику ребенка, а деятельность педагога по созданию педагогической реальности, педагогическая наука, собственно, даже не наука, а вид человеческой деятельности, может влиять на практику и быть ей полезна.

наблюдениями множества умных и опытных педагогов и, главное, направляет нашу собственную мысль на такие предметы, которые легко могли бы ускользнуть от нашего внимания. Если мы требуем от ремесленника, чтобы он думал о своем ремесле и старался познакомиться с ним ближе, то неужели общество, доверяющее нам детей своих, не вправе требовать от нас, чтобы мы старались, по мере сил своих, познакомиться с тем предметом, который вернется нашим попечениям, — с умственной и нравственной природой человека. Педагогическая литература открывает нам широкий путь для этого знакомства.

Никто, конечно, не сомневается, что воспитание есть деятельность сознательная, по крайней мере со стороны воспитателя, но сознательной деятельностью может быть названа только та, в которой мы определили цель, узнали материал, с которым мы должны иметь дело, обдумали, испытали и выбрали средства, необходимые к достижению сознательной нами цели. Деятельность, не выполняющая этих условий даже и в отношении материальных потребностей наших, не заслуживает названия человеческой деятельности, тем более там, где дело идет о нравственном и умственном развитии человека. Но чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные нами средства лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самыми этими средствами. Педагогические меры и методы воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах-практиках, не знакомых с педагогической литературой. И сколько зла может сделать рутина одного такого педагога, если она ошибочна! Странно подумать, она

оказывает свое губительное влияние на тридцать, иногда даже сорок людских поколений. Неужели, приступая к такому ответственному делу, не стоит прежде убедиться, что ваша метода воспитания или преподавания лучше всех тех, которые употребляются в других местах и другими педагогами, — убедиться прежде, чем тридцатилетняя практика заставит вас самолюбиво отстаивать хотя ошибочную, да зато *вашу* методику?

Но могут еще заметить нам, что если всякий преподаватель станет произвольно выбирать для себя методику преподавания, а всякий воспитатель — методику воспитания, то в общественных заведениях, особенно в больших, из такого разнообразия может произойти значительный вред. Но, во-первых, как бы ни было вредно разнообразие, происходящее от различных убеждений, оно, во всяком случае, полезнее мертвого однообразия, в котором нет убеждений; а во-вторых, мы должны сказать, что, в отношении общественных заведений, под именем педагогов мы никак не разумеем одних преподавателей и ближайших воспитателей (гувернеров, надзирателей), но общий совет преподавателей и воспитателей (конференции, советы и т.д.), начальство заведения (директора, инспектора и проч.), учебные комитеты и проч. В организме общественного воспитания всякому назначено свое дело; но самый важный член в этом организме, без сомнения, преподаватель и ближайший воспитатель, если обе эти должности не соединены вместе, как, например, в большей части английских воспитательных заведений. Как бы ни были подробны и точны инструкции преподавания и воспитания, они никогда не могут заменить собой недостатка убеждений в преподавателе. Воспитатель (преподавание есть только одно из средств воспитания), поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. Главнейшая дорога человеческого воспитания есть убеждение, а на убеждение можно только действовать убеждением. Всякая программа преподавания, всякая методика воспитания, как бы хороша она ни была, не перешедшая в убеждение воспитателя, останется мертвой буквой, не имеющей никакой силы в действительности. Самый бдительный контроль в этом деле не поможет. Воспитатель никогда не может быть слепым исполнителем инструкции: не согретая теплотой его личного убеждения, она не будет иметь никакой силы. Нет сомнения, что многое зависит от общего распорядка в заведении, но главнейшее всегда будет зависеть от личности непосредственного воспитателя, стоящего лицом к лицу с воспитанником: влияние *личности* воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями, ни системой наказаний и поощрений. Многое, конечно, значит *дух* заведения; но этот дух живет не в стенах, не на бумаге, но в характере большинства воспитателей и отсюда уже переходит в характер воспитанников.

Но если личность воспитателя значит все в деле воспитания, то каким же образом можно действовать на личность иначе, как не путем свободного убеждения, — путем педагогического воспитания и путем педагогической литературы?

Педагогическая литература одна только может оживить воспитательную деятельность, придать ей тот смысл и ту занимательность, без которых она скоро делается машинальным препровождением времени, назначенного на уроки. Она одна только может возбудить в обществе внимание к делу воспитания и дать в нем воспитателям то место, которое они должны занимать по важности возлагаемых на них обязанностей. Педагогическая литература устанавливает в обществе, с одной стороны, правильные требования в отношении воспитания, а с другой — открывает средства для удовлетворения этих требований.

Преподаватель, который только в классах занимается своим делом, а переходя за порог школы, не встречает ни в обществе, ни в литературе никакого участия к своему занятию, весьма скоро может охладеть к нему. Надобно столько любви к детям, чтобы в *одиночку* думать о них постоянно, и общество не имеет права требовать такой любви от кого бы то ни было, если оно само не показывает участия к делу воспитания.

Преподаватель, уединенный в своей тихой, монотонной деятельности, видя, что ни общество, ни литература, занимающаяся даже ассирийскими древностями и этрусскими вазами, не занимают его скромным делом, должен иметь, повторяем мы, необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчание однообразной учительской жизни. Вопросы науки, литературы, общественной жизни не касаются даже слегка его микроскопической деятельности. Новая повесть, новый водевиль, новая скрипка, даже новая шляпка, — какие это все блестящие явления в сравнении с крошечными фактами учительской деятельности! Учительские обязанности поступают как-то в разряд детских шалостей, недостойных занимать людей взрослых, занятых *дельными* интересами жизни и обращающих еще кое-какое внимание на экзамены и аттестаты своих детей. Новый воспитатель, может быть, и с самыми лучшими намерениями принявшийся за свое дело, скоро замечает, что вне пределов класса никто им не занимается, и сам мало-помалу привыкает заниматься им только в классе, — привыкает смотреть на вопросы учительской деятельности как на мелочи, которые не могут даже стать наряду с мелочами всякой другой службы, занимающими общество. Скоро он начинает довольствоваться механической рутинной, однажды созданной, часто ложной и почти всегда односторонней. Случается даже иногда, что, закоренев в этой рутине, он начинает с какой-то злобой смотреть на всякую педагогическую книгу, если бы она как-нибудь, сверх всякого ожидания, и попалась ему под руку: он видит в ней дерзкую на-

рушительницу своего долголетнего спокойствия. Трудно уже тогда убедить его, что его одиночная, недолголетняя опытность, хоть бы ей было сорок или пятьдесят лет, ничто перед опытом нескольких столетий, в котором сосредоточились результаты педагогической деятельности бесчисленного множества, по крайней мере, таких же, как он, педагогов, между которыми было много замечательных талантов и необыкновенных личностей, отдавших все свои силы делу воспитания. Такой педагог, по большей части, бывает щедр на советы; а здравый смысл не позволяет ему иногда презирать советами другого педагога, который старше его годами и богаче опытом. Но он в то же время упрямо отвергает советы многовекового опыта целого человечества и советы опытнейших и знаменитейших педагогов потому только, что это советы печатные. Странно, не правда ли? Но, тем не менее, это случается.

Наставническая и воспитательная деятельность, может быть более, чем какая-либо другая, нуждается в постоянном одушевлении: а между тем она более, чем всякая другая деятельность, удалена от взоров общества, результаты ее выказываются не скоро и замечаются не многими, реже всего самим воспитателем; однообразие же ее способно усыпить ум и приучить его к бессознательности. Механический процесс преподавания или утомительное наблюдение за шаловливыми детьми, не давая пищи уму, в то же самое время не дают ему и той свободы, которая совместна с деятельностью чисто физической. Рубя дрова или распиливая доски, человек может еще думать о чем-нибудь другом; но, толкуя в сотый раз давно выученную наизусть страницу, человек ни думает, ни не думает и предается невольно той дремоте рассудка, которая от привычки делается сладкой и заманчивой, как турецкий кайф. Это одуряющее влияние педагогических занятий легко замечается, и нередко встречаются люди, которые, не открыв в воспитании того интереса, который придает ему глубоким изучением, бросали педагогическое поприще, заметив на себе его усыпительное действие. И в самом деле, молодой человек, умственная деятельность которого сильно пробуждена, не легко решится отдать свою жизнь таким занятиям, о которых, кажется, никто в обществе не думает, о которых не услышишь ни от кого ни одного слова, не прочтешь нигде ни одной строчки.

Посмотрите на иного преподавателя, который, что называется, *втянулся* в свою должность. Он, кажется, принимает живое участие в том, что говорит: делает энергические жесты, многозначительно улыбается, грозно хмурит брови. Но не верьте этим жестам, этим улыбкам, этим юпитеровым бровям. Он точно так же улыбается, точно так же стучит рукой двадцать лет сряду на каждом уроке. Он сладко дремлет и сердито просыпается, когда какой-нибудь шалун нарушит его спокойствие. После лекции, когда он приходит домой, серьезные житейские заботы, а может быть, и преферанс, смотря по вкусу и летам, снова пробуждают

его к жизни. Как же *требовать*, чтобы у такого преподавателя ученики сохранили возбужденное состояние, необходимое для всякого плодovitого ученья: они только сидят смирно, боясь разбудить дремлющего, хотя говорящего учителя.

Конечно, это исключение, но исключения эти попадают довольно часто, а их не должно быть вовсе, и не может быть, если педагогическая литература раскроет весь глубокий и заманчивый интерес воспитательной деятельности.

Педагогическая литература, живая, современная и обширная, вырывает воспитателя из его замкнутой, усыпительной сферы, вводит его в благородный круг мыслителей, посвятивших всю свою жизнь делу воспитания. Воспитатель, стоящий в уровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом великого организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории людей, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра, и сознает, что его дело, скромное по наружности, — одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждется царства и им живут целые поколения. Он видит, что вопросы относительно его деятельности, рождающиеся в его мыслях, на которые пустая и суетная толпа, исчезающая без следа со всем своим треском и фейерверчным огнем, обращает мало внимания, занимают зато тысячи благороднейших умов, постигших глубоко всю важность воспитания.

С другой стороны, при существовании педагогической литературы, всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодovitой деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, — все это не остается в пределах его школы, или, что еще хуже, не умрет в нем самом, но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России, заглянет во все захолустья, где только есть школа, и вызовет сочувствие или спор в сотне его товарищей, дела которых коснется мысль его прямо; она может вызвать горячее сочувствие, приобрести защитников и перейти в действительность не в тесных пределах одного класса или одной школы, но в обширных пределах общественного образования целого государства.

Но не для одних воспитателей необходима педагогическая литература; она необходима также и для родителей...

О НАРОДНОСТИ В ОБЩЕСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ

Воспитание должно просветить сознание человека, чтоб перед глазами его лежала ясно дорога добра. Но этого мало. Каждый из нас видит прямую дорогу, но многие ли могут похвалиться, что никогда не уклонялись от нее? Побеждать свои природные влечения каждую минуту — дело почти невозможное, если посреди этих влечений мы не находим себе помощника, который бы облегчал для нас победу над нашими дурными наклонностями и в то же время награждал бы нас за эту победу. К чести природы человеческой должно сказать, что нет такого сердца, в котором бы не было бескорыстно-добрых побуждений; но эти побуждения так разнообразны и иногда так глубоко скрыты, что не всегда легко отыскать их. Есть одна только общая для всех природная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью. Как нет человека без самолюбия, так нет человека без любви к отечеству, и эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями. Обращаясь к народности, воспитание всегда найдет ответ и содействие в живом и сильном чувстве человека, которое действует гораздо сильнее убеждения, принятого одним умом, или привычки, вкорененной страхом наказаний.

Вот основание того убеждения, которое мы высказали выше, что воспитание, если оно не хочет быть бессильным, должно быть народным.

Чувство народности так сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного оно гибнет последнее. Взяточник, истачивающий, как червь, силы своей родины, сочувствует ее славе и ее горю. В злодее, в котором потухли все благородные человеческие чувства, можно еще доискаться искры любви к отечеству: поля родины, ее язык, ее предания и жизнь никогда не теряют непостижимой власти над сердцем человека. Есть примеры ненависти к родине; но сколько любви бывает иногда в этой ненависти!

Взгляните на людей, поселившихся на чужбине, и вы убедитесь вполне, как живуча народность в теле человека. Поколения сменя-

ют друг друга, и десятое из них не может еще войти в живой организм народа, но остается в нем мертвой вставкой. Можно позабыть имя своей родины и носить в себе ее характер, пока беспрепятственные приливы новой крови, наконец, не изгладят его. Так глубоко и сильно вкоренил Творец элемент народности в человеке.

Удивительно ли после этого, что воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа.

Но, кроме того, только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития.

Что бы ни говорили утописты, но народность является до сих пор единственным источником жизни народа в истории. В силу особенности своей идеи, вносимой в историю, народ является в ней исторической личностью. До настоящего времени все развитие человечества основывается на этом разделении труда, и жизнь историческая подчиняется в этом отношении общим законам организма. Каждому народу суждено играть в истории свою особую роль, и если он позабыл эту роль, то должен удалиться со сцены: он более не нужен. История не терпит повторений. Народ без народности — тело без души, которому остается только подвергнуться закону разложения и уничтожиться в других телах, сохранивших свою самобытность. Особенность идеи есть принцип жизни. Наука же, идеи которой общи для всех, не жизнь, а одно сознание законов жизни, и народ только тогда поступает вполне в ведение науки, когда перестает жить. Идея его жизни, делавшая его особым народом, поступает в общее наследство человечества; а тело его, — племя, которое его составляло, — потеряв свою особенность, разлагается и ассимилируется другими телами, не высказавшими еще своей последней идеи.

Но если народность является единственным источником исторической жизни государства, то само собой разумеется, что и отдельные члены его могут почерпать силы для своей общественной деятельности только в этом источнике. Каким же образом общественное воспитание, один из важнейших процессов общественной жизни, посредством которого новые поколения связываются общей духовной жизнью с поколениями отживающими, может отказаться от народности? Неужели, воспитывая в человеке будущего члена общества, оно оставит без развития именно ту сторону его характера, которая связывает его с обществом?

Что такое вся история народа, если не процесс сознания той идеи, которая скрывается в его народности, и выражение ее в исторических деяниях? Но это сознание совершается в единичных человеческих самосознаниях и, создаваясь из атомов, делается непреодолимой исторической силой. Чем сильнее в человеке народность, тем легче ему в самом себе рассмотреть ее требования, и что относится к великим историческим деятелям и великим народным писателям, которые подвигают периодами народное

самосознание, то может быть приложено и к каждому члену общества. Для того уже, чтобы понять великого человека или сочувствовать народному писателю, необходимо носить в самом себе зародыш народности.

Общественное воспитание, которое укрепляет и развивает в человеке народность, развивая в то же время его ум и его самосознание, могущественно содействует развитию народного самосознания вообще; оно вносит свет сознания в тайники народного характера и оказывает сильное и благодетельное влияние на развитие общества, его языка, его литературы, его законов, словом, на всю его историю.

Общественное воспитание есть для народа его семейное воспитание. В семействе природа подготавливает в организме детей возможность повторения и дальнейшего развития характера родителей. Организм новых поколений в народе носит в себе возможность сохранения и дальнейшего развития исторического характера народа. Воспитанию приходится часто бороться с семейным характером человека; но его отношение к характеру народному — совершенно другое. Всякая живая историческая народность есть самое прекрасное создание Божие на земле, и воспитанию остается только черпать из этого богатого и чистого источника.

Но разве народность не нуждается в исправлении? Разве нет народных недостатков, как и народных достоинств? Неужели воспитание должно укоренять упорство в англичанине, тщеславие в французе и т.д.?

Прежде всего заметим, что судить о достоинствах и недостатках народа, по нашим личным понятиям о качествах человека, втискивая идею народности в узкие рамки нашего идеала, никто не имеет права. Как бы высоко ни был развит отдельный человек, он всегда будет стоять ниже народа. История убеждает нас на каждом шагу, что понятия наши о достоинствах и недостатках не приложимы к целым народностям, и часто то, что кажется нам недостатком в народе, является оборотной и необходимой стороной его достоинств, условием его деятельности в истории.

Есть только один идеал совершенства, пред которым преклоняются все народности, это идеал, представляемый нам христианством. Все, чем человек, как человек, может и должен быть, выражено вполне в божественном учении, и воспитанию остается только, прежде всего и в основу всего, вкоренить вечные истины христианства. Оно дает жизнь и указывает высшую цель всякому воспитанию, оно же и должно служить для воспитания каждого христианского народа источником всякого света и всякой истины. Это неугасимый светоч, идущий вечно, как огненный столб в пустыне, впереди человека и народов; за ним должно стремиться развитие всякой народности и всякое истинное воспитание, идущее вместе с народностью.

Но, выбрав целью нашей статьи одну народность воспитания, мы не говорим здесь о других его основах, тем более, что нет на-

добности доказывать, что всякое европейское общественное воспитание, если захочет быть народным, то прежде всего должно быть христианским, потому что христианство, бесспорно, есть один из главнейших элементов образования у новых народов.

К этим двум основам общественного воспитания у каждого европейского народа присоединяется еще *третья*, о которой также мы не будем распространяться, потому что и она не входит в область нашей статьи. Эта третья основа есть *наука*. Развитие сознания, без сомнения, одна из главнейших целей воспитания, и истины науки являются орудием для этого развития.

Мы не говорим также и о технической части воспитания, которое должно не только дать знания человеку, но и уметь приложить эти знания к делу; но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Народная идея воспитания сознается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимается им литература и общественное мнение, чем чаще вопросы его становятся доступными для всех общественными вопросами, близкими для каждого, как вопросы семейные.

Педагогическая литература, педагогические общества, частые проверки результатов воспитания, путешествия, предпринимаемые с педагогическими целями, живая связь между практиками-педагогами, педагогические журналы, а более всего теплое участие самого общества в деле общественного воспитания могут ускорить выражение и объяснение тех требований, выполнении которых достигается народность в общественном воспитании.

Сделаем теперь общий вывод из нашей статьи и перечислим одно за другим те положения, которые мы хотели доказать:

1) Общей системы народного воспитания для всех народов не существует не только на практике, но и в теории, и германская педагогика не более как теория немецкого воспитания.

2) У каждого народа своя особенная национальная система воспитания; а потому заимствование одним народом у другого воспитательных систем является невозможным.

3) Опыт других народов в деле воспитания есть драгоценное наследие для всех, но точно в том же смысле, в котором опыты всемирной истории принадлежат всем народам. Как нельзя жить по образцу другого народа, как бы заманчив ни был этот образец, точно так же нельзя воспитываться по чужой педагогической системе, как бы ни была она стройна и хорошо обдумана. Каждый народ в этом отношении должен пытаться собственными силами.

4) Наука не должна быть смешиваема с воспитанием. Она обща для всех народов; но не для всех народов и не для всех людей составляет цель и результат жизни.

5) Общественное воспитание не решает само вопросов жизни и не ведет за собой истории, но следует за ней. Не педагогика и не педагоги, но сам народ и его великие люди прокладывают дорогу в будущее: воспитание только идет по этой дороге и, дейст-

вужа заодно с другими общественными силами, помогает идти по ней отдельным личностям и новым поколениям.

6) Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными для всех и семейными вопросами для каждого. Система общественного воспитания, вышедшая не из общественного убеждения, как бы хитро она ни была обдумана, окажется бессильной и не будет действовать ни она личный характер человека, ни на характер общества. Она может готовить техников; но никогда не будет воспитывать полезных и деятельных членов общества, и если они будут появляться, то независимо от воспитания.

7) Возбуждение общественного мнения в деле воспитания есть единственно прочная основа всяких улучшений по этой части: где нет общественного мнения о воспитании, там нет и общественного воспитания, хотя может быть множество общественных учебных заведений.

Насколько мы доказали каждое из этих положений, предоставляем судить другим; мы желали только предложить вопросы и будем считать себя счастливыми, если эти вопросы вызовут мнения других.

NB

Ушинский пытается ответить на вечный вопрос: что есть национальная специфика в образовании? На мой взгляд, ему это не очень удается. С одной стороны, он говорит, что у русского образования должна быть своя особенность, с другой — утверждает, что в его основе лежат общехристианские, как бы мы сейчас сказали, общечеловеческие ценности. Он прав: особенность проявляется в средствах воспитания, более того, в создании особого, связанного с национальным укладом, устройства школы. Но, может быть, особенность в учете не столько русского менталитета, сколько того исторического периода в жизни страны, в котором протекает жизнь взрослых и детей, и в очень осторожном предположении о сущности будущего периода, когда подрастающее поколение включится во взрослую жизнь.

И еще. Народность в образовании будет реализована не тогда, когда какой-нибудь философ или педагог наконец постигнет дух народа и положит его в основание педагогического дела, а когда дело образования станет одним из общественных интересов, когда оно перестанет быть заботой одного лишь ведомства. Вот ведь собираются вводить образовательные стандарты повсеместно, и уже на основе этих нелепых проектов пытаются оценивать способности детей, а общество молчит. Поэтому так важно создание профессионального сообщества, создание не сверху, из «номенклатурной общественности», а снизу, из тех, кто по собственной воле берет на себя ответственность за развитие народного образования. Так, например, была создана в 1991 г. и так действует наша Ассоциация инновационных школ и центров.

ПИСЬМА О ВОСПИТАНИИ НАСЛЕДНИКА РУССКОГО ПРЕСТОЛА

ПИСЬМО ПЕРВОЕ

Вы слишком снисходительны были ко мне и слишком высоко оценили меня, выразив желание, чтобы я изложил вам письменно мысли свои о воспитании. Не думаю, чтобы я мог сказать что-нибудь новое и особенно важное, потому что об этом предмете уже передумано много людьми, ближе знающими и потребности и средства той сферы, которая слишком высока для нас, чтобы наши мнения о ней отличались практичностью и приложимостью. Я сначала раскаивался было в обещании, данном вам, но потом, вспомнив все те педагогические советы и мнения, с которыми я до сих пор встречался в С.-Петербурге, решился высказать и мое слово, надеясь, что и в нем будет оттенок оригинальности и хоть небольшая доля существенной пользы. Поверьте, что не фальшивое скромничание заставляет меня говорить так, но глубокое и чистосердечное сознание важности и святости дела, которое своим обширным значением если не превосходит, то, по крайней мере, равняется с самыми высокими государственными делами и реформами. Но кроме важности своей это дело так близко сердцу каждого русского человека, так тесно связано с благоденствием его родины, так близко, современно и действительно, что об нем нельзя рассуждать с той решительностью, с которой можно говорить о самых важных вопросах человеческой жизни. Мы так до сих пор были удалены от всякой общественной деятельности, что именно по тому самому и привыкли к особенной резкости и решительности подобных суждений и приговоров, сами, в глубине души, не придавая реальной важности нашим суждениям и приговорам. Но когда высказанное слово поднимается до той высоты, где слово становится делом, тогда невольно становишься осторожным, а от непривычки даже нерешительным и робким. Поверьте, что мне как-то странно говорить об этом предмете в письмах к вам, хотя мне не раз случалось и говорить, а много раз и думать о нем. Примите мои слова за то, что они в самом деле: чистосердечное, старательно взвешенное мнение человека, который и сам не придает большого

значения своему мнению. Я бы сам испугался, если бы мог быть одним из компетентных судей в этом деле, и отказался бы от этой обязанности, чувствуя вполне всю слабость сил своих. Мы привыкли очень строго судить других именно потому, что из этого суда ничего не выходило. Но, обращая взоры на самих себя, прогоняя самолюбие хотя на мгновение, мы и самих себя видим в том же совершенном безобразии, в котором с таким увлечением укоряли других.

Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело, такое решительное и непоправимое, что рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины, которое убивает ум не только своей неизвестностью, но и тем бесконечным богатством содержания, которое только чувствуется сердцем и не может быть сознано умом.

Первый вопрос в этом деле таков: не поздно ли уже рассуждать о воспитании? Не миновала ли пора воспитания? Не начинается ли пора примеров, деятельности? Едва ли это так. Шестнадцатилетний возраст именно то время, когда начинает формироваться в человеке убеждение. Следовательно, если первая пора воспитания, когда в человеке бессознательно, под влиянием окру-

NB *Эти письма особенно актуальны сегодня — в них затрагиваются два важнейших вопроса: о содержании общего образования и об образовании, которое должен получить будущий лидер. Действительно, подробности из разных наук нужны только тем, кто делает занятия наукой делом своей жизни, а таких немного. Между тем все школьное преподавание, программы и учебники заполнены научными деталями, плохо объединенными в целое. Они не обеспечивают прежде всего понимания, как справедливо пишет Ушинский, мало того, они как раз затрудняют понимание ребенком именно того, «что вокруг него делается». А это важно не только наследнику престола, но и каждому современному человеку. Од-*

жающей его воспитательной атмосферы образуется привычка и полагается прочное начало полусознательным наклонностям, хотя эта пора и прошла уже, но только теперь настает пора воспитания идеи, мысли, таинственная формация взглядов на жизнь и убеждений — именно та пора, когда наука начинает действовать на душу человека.

Конечно, важная половина воспитательного периода уже прошла, но нет сомнения, что она прошла для наследника благотельно, т.е. что образовались добрые и благородные наклонности. Не скрою, что ходят слухи, что в первоначальном воспитании наследника было много упущено. Но я не придавал этих слухам никогда большого значения, если бы они даже были справедливы. Недостаток тех или иных фактических научных сведений не имеет для наследника большого значения. При тех средствах, которыми обладает воспитание при такой высокой сфере, не-

нако наше содержание образования (и, кажется, не только наше) до сих пор исходит из идеи по крайней мере двухсотлетней давности, что единственный способ познания мира и взаимодействия с ним — научный. Этого предрассудка не удалось избежать никому, кто касался проблемы содержания общего образования — ни Л.С.Выготскому, ни Д.Б.Эльконину, ни В.В.Давыдову и В.Н.Занкову, ни Монтессори и Петерсону, и уж тем более авторам нелепых проектов образовательных стандартов. Разве только Л.Толстой, Д.Дьюи, да еще Корчак и Штайнер пытались поставить изучение наук на более скромное место в школьном образовании.

тели найдутся. Вот почему тем или другим упущениям в фактических сведениях и, Боже сохрани, только ими отягчат молодой ум в то время, когда уже он требует более действительной пищи, требует идеи, чувства, одушевления.

Утомляемый сухостью науки, он может отворотиться от нее и начать искать идею там, где ее нет, в пустой, хотя и блестящей, обыденной жизни, которая уже потому возьмет верх, что она все же жизнь, а в науке он встретил мертвый, давно похороненный, ни к чему не нужный факт. Шестнадцатилетний возраст — такая пора человеческой жизни, когда человек, чтобы учиться, должен быть увлечен или самой наукой, или той глубиной жизни, которую перед ним раскрывает наука. В эти годы душевной жажды всего больше надобно наблюдать над тем, чтобы эта жажда действительно удовлетворялась, но удовлетворялась тем, чем должно, потому что если она не будет удовлетворена наукой, то она все же отыщет себе удовлетворение, но, может быть, отыщет самое жалкое и ничтожное. Здесь уже

достаток фактических сведений может быть пополнен быстро, легко и незаметно. Дело здесь не в фактических сведениях, но в том душевном и умственном развитии, которое дается идеею науки. Дело же воспитателя в том и состоит, чтобы, сбросивши с науки все педагогические ее формы, приблизить ее к пониманию слушателя и в то же время сообщать ему те фактические сведения, которые необходимы для такого понимания. Знание подробностей и мелочей науки необходимо или для того, кто из занятия ею хочет составить цель своей жизни, или для техника и исполнителя. Но для будущего правителя и законодателя такие мелочи едва ли не бесполезны. Для него нужно, чтобы он понимал все, что вокруг него делается, и мог всему давать направление, чтобы он мог оценить дело исполнителя, а исполни-

NB *Интересное замечание, имеющее значение для поисков вариантов школы для подростков, — до юношеского возраста развитие личности происходит не столько за счет овладения основами наук, сколько под влиянием окружающей среды; тогда в подростковой школе имеет смысл не науки изучать, а создавать среду — питательную, свободную, культуросообразную, наполненную разнообразными материалами и людьми для поиска себя.*

пора воспитания из повиновения прекращается и начинается пора воспитания из жажды знания и жажды деятельности. В эти первые годы юности именно и начинается образование человека наукой. До тех пор совершается в человеке бессознательное умственное развитие, скорее под влиянием окружающей сферы, чем под влиянием сухих и незанимательных фактов первоначальной науки, и главное — развитие наклонностей. Но кто имел только счастье знать государыню императрицу, тот непременно вынесет убеждение, что сын ее может иметь только хорошие наклонности. Влияние матери до этого возраста делает несравненно более, чем всякое влияние учителя или воспитателя. Следовательно, образование, зависящее собственно от науки, для наследника только что начинается, и дай Боже, чтобы всякого рода обыденные церемониалы и все опасности высокого положения не окружили его слишком рано, прежде чем в нем сформируются самостоятельные убеждения, прежде чем он сам уже собственными своими глазами, а не чужими, будет в состоянии дать настоящую оценку всему окружающему. Здесь, в этом возрасте, советы, наставления уже мало помогают. Юность любит свои рождающимися силами и не любит ходить на помочах. Здесь уже возможны только свободные убеждения, овладевающие мыслью, пленяющие воображение и потом уже проникающие в сердце и характер. В эти годы добрая или худая почва человека уже готова, весна началась, и земля ожидает только семян: душа раскрылась и готова по своим свойствам дать более или менее богатую жатву тех плодов, семена идеи которых будут в нее брошены. Таким образом, в шестнадцатилетнем возрасте начинается в человеке образование убеждений под влиянием тех явлений, которые его окружают, и тех мыслей, которые в нем пробуждаются этими явлениями. Дело воспитания, следовательно, состоит в том, чтобы занять ум воспитанника в это время такими идеями и мыслями, которые могут со временем принести в нем добрые плоды. До сих пор приготовлялась почва, и теперь только настает юность — весна жизни — пора сеяния. О дай Боже, чтобы ни одно дурное семя не попало даже как-нибудь нечаянно в эту юную душу, которой суждено быть душой 60 миллионов русского народа!

Следовательно, говорить о воспитании наследника в настоящем его возрасте, — все равно что говорить о том, развитию каких убеждений должен способствовать по возможности его воспитатель. Или, другими словами: какие убеждения желательно бы видеть в русском монархе. Вот к какому страшному вопросу приходит вопрос воспитания наследника престола. Вопрос необъятный, подавляющий своей громадностью самый смелый ум.

Но если убеждения начинают формироваться в человеке во время юности, то тем не менее в продолжение всей жизни они образуются далее, крепнут, видоизменяются, иногда рвутся.

В *Обратите внимание: с одной стороны, Ушинский ставит «страшный» вопрос о том, какие именно убеждения следует формировать у будущего царя, а с другой — сразу же отвечает на него: никто не имеет права создавать у другого человека законченных убеждений, посягая тем самым на свободу души человеческой, называя такой подход иезуитским. Не удивительно, что в советское время эта мысль оказалась ненужной, вредной, а потому забытой. Удивительно, что сейчас, в относительно свободное для образования время, многие педагоги, создавая различные модели воспитания, буквально лезут в душу ребенка, пытаются формировать у него нужные им самим нравственные качества. То ли не знают, что этого нельзя делать, то ли не умеют по-другому? Ушинский и раскрывает этот, другой, путь: исходя из собственных убеждений, только освещать ребенку путь, показывая возможные последствия собственных поступков, основываясь на опыте поколений, и формируя тем самым не нужные качества, а нравственный опыт, создавать возможности для осмысления и переживания этого опыта, а уж убеждения молодой человек будет формировать у себя сам. Как же это важно в наше сегодняшнее переходное время!*

И воспитание, если оно только не иезуитское воспитание, не имеет даже права создавать вполне законченных убеждений, не имеет даже права посягать на свободу души человеческой. Оно только открывает путь образованию убеждений и, пользуясь вековой опытностью науки, защищает юное, формирующееся убеждение от всех положительно вредных влияний. Воспитатель, руководствуясь своим собственным, выработавшимся в нем убеждением, только освещает путь молодой душе, показывая ей те пропасти, куда провалились другие и обманчивой обстановкой которых могла бы и она увлечься по своей неопытности. Тут же незачем прикрывать и полузакрывать всякие опасные места жизни, а, напротив, надобно открывать их и показывать в том виде, в каком они действительно существуют. Воспитывая честного человека и эгоистически заботясь о так называемом счастье его жизни, часто прибегают к хитростям воспитания. Но, воспитывая человека, который должен стоять вверху всего, знать и понимать все, должно прибегать только к истине. Вот почему я полагаю, что в воспитателе наследника всего важнее его собственное убеждение, потому что надеть маску каких бы то ни было убеждений в деле воспитания невозможно. Юность чрезвычайно чутка, и мертвящий холод притворства нечувствительно, бессознательно отразится в воспитании. Боже мой! Как должен быть уверен человек в чистоте, искренности, истине и народности своих убеждений, который принимает на себя обязанности стать бдительным стражем при образовании убеждений будущего

русского монарха! Конечно, о личных расчетах здесь и речи быть не может. Можно извлекать выгоды из всего, но только не из будущего благосостояния русского народа. Но здесь одной искренности мало, надо быть еще уверенным, что мои убеждения

действительно не только вполне человеческие, но и вполне русские убеждения. Но, может быть, вы спросите меня: что такое русские убеждения? Знаю ли я их? Где их отыскать? На это я отвечаю вам, что я их не знаю, что я их не нашел, но что они должны быть, что они чувствуются сердцем и что если их можно найти, то конечно уже не за границей.

Мы до сих пор пользовались иноземными убеждениями, зато мы и меняли их легко, зато они и прививались к нам плохо и приносили мало существенной пользы. Но в настоящее время Западная Европа дала нам страшный урок: тысячи ее убеждений сразились и рассыпались как прах. Теперь нам, к счастью или к несчастью, но уже нечему подражать: где за границей мы найдем убеждение, которое мы могли бы признать своим? Уж, конечно, не во Франции, где правительство держится только отсутствием прочных убеждений в обществе и где общество довольно правительством именно потому, что у него нет никаких убеждений. Да и не в Германии, где метафизическая государственная философия выродилась в самые безобразные утопии, нелепость и неприложимость которых сказались таким блестящим образом. <...>

А идти вперед необходимо, необходимо не только потому, что ход назад государственного организма есть его разрушение, но и потому, что позали в истории России нет ничего, к чему бы желательно было воротиться. В настоящее время все с лихорадочным нетерпением требуют улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут все возрастать более и более. Заставить их умолкнуть на время, конечно, можно, но это значит гноить государство и народ. Жизненные соки, не находя себе исхода, вместо того чтобы способствовать силе и развитию, будут производить раны, тем более глубокие и трудноизлечимые, чем обильнее будут эти соки. И весьма ошибочно было бы рассчитывать на спокойствие от такого задавливания требований народа...

NB *Мучительны поиски Ушинским истинно русского патриотического воспитания и образования. С одной стороны, он против традиционного для России подражания Западу; с другой, — как интеллигент, он за общечеловеческие ценности, а они во многом совпадают с западной философией жизни; с третьей — он решительно против того, чтобы брать идеи сегодняшнего воспитания из российского прошлого: «Там нет ничего, к чему бы хотелось возвратиться». Слышите, поклонники возрождения «традиционно русского уклада жизни»!*

Таким образом, мне кажется, трудно не видеть, что благоденствие России, а следовательно, и счастье ее монарха заключаются не в остановке ее развития и не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем из сознания действительных народных потребностей, а не из детского желания угнаться за Западом.

Надо искать свой собственный, но современный путь, учитывающий все реалии и ошибки мирового и отечественного развития, не отбрасывая, но и не фетишизируя почвенные традиции. Как же трудно это делать! Не думаю, что пригодится совет Ушинского сродниться с духовными потребностями народа, ибо он, скорее всего, имел в виду современное ему крестьянство, а у нас крестьянства, как такового, нет. Отбирать же духовные народные потребности по принципу принадлежности их носителей к русской национальности — уж совсем неблагоприятное дело. А не относятся ли к народу духовные потребности Пушкина и Левитана, Бердяева и Окуджавы, Сахарова и Бродского? Может быть, в этой великой культуре, прочно связанной со всей мировой культурой, и истоки духовных потребностей нынешних и будущих поколений. Может быть, с позиций сегодняшнего понимания культуры не столь важно, что наставник будущего царя не знал русского языка, важнее, что он не хотел знать русскую да и мировую культуру и отождествлял их только с европейской наукой и с европейскими обычаями. Не думаю, что кому-то удастся ответить на этот вечный для России вопрос. Но ставить его и размышлять над ним надо, не прибегая к простым решениям, например наряжая детей в русские костюмы, заставляя стучать в деревянные ложки и зубрить полувекковой давности учебники по Закону Божьему.

Задача русского правительства с каждым годом становится труднее и сложнее. Теперь уже нельзя только продолжать дело, начатое Петром Великим, только усваивать то, что появляется за границей, потому что, видимо, эти устроения не могут повести ни к чему доброму; теперь следует самим отыскать путь, отбросивши иноземные указы, а для того, чтобы найти истинный путь, более чем когда-нибудь необходимо обратиться к самому народу, узнать его не только материальные, но и духовные потребности. Но мало узнать, надобно сродниться с ними, сделать их потребностями своей собственной души и, удовлетворяя этим потребностям, прокладывая народу историческую дорогу вперед. Узнать материальные потребности — это довольно легко; их может узнать и чуждый нам человек, если только посвятит жизнь и умственные силы России, по узнать духовные потребности народа может только русский, который сам в себе их переживал. Потому что эти потребности чужды иностранцу. Самый простой человек, если захочет сделать сына своего полезным русским гражданином, а не космополитом сего мира, вероятно, не прибегнет с просьбой об этом к иностранцу, и особенно к такому, которому даже язык наш меньше знаком, чем язык давно не существующих римлян и греков. Презрение непостижимое! Антипатия необъяснимая! И между тем действительно: живя в Китае, немец выучивается по-китайски, даже не ездивши в Индию — выучивается по-санскритски, а принимая на себя должность воспитателя правителя России, не хочет выучиться по-русски. Неужели можно полагать, что такое презрение к народности нашей может не оскорблять нас до глубины души? Неужели

можно предполагать, что в самой бедной хижине самый простой человек, отец семейства, услышавши о таком факте (а кто же о нем не слышал?), с огорчением не спросит себя: что же это, наконец, такое? По какому же праву будущего русского царя воспитывает человек, который не знает ни слова по-русски? Мало этого, человек, который, живши десять лет в России, так презирал русскую народность, что не мог понять страницы русской книги. Неужели можно полагать, что этот факт неизвестен России и что он не бросил тени на будущее царствование? Прежде еще можно было обманываться надеждою учиться и жить по-немецки, а теперь едва ли сами русские монархи захотят идти по следам Германии. Еще Фонвизин издевался над страстью к немецким учителям, а в настоящее время это до того несвоевременный факт, что не веришь ушам своим. Чтобы воспитать ученого, можно еще прибегнуть к помощи немца, но чтобы воспитать русского царя, человека, который должен быть по преимуществу русский... Это как-то непонятно! Как же он выберет для него наставника, как же он будет следить за направлением преподавания, как познакомит его с русской литературой, с требованиями и идеями, которые в ней высказываются; с партиями и мнениями, которыми они образуются; словом, со всем тем потоком русской жизни, который разливается все шире и шире и направление которому должен будет дать русский царь. Я пишу к вам, и только к вам, а потому и позволил высказаться этому негодованию, которое может бесплодно огорчить других. Но это чувство так едко, так оскорбительно, что невозможно удержать его, чтобы оно не высказалось в едких и оскорбительных выражениях. Я не знаю, кто впустил при дворе эту несчастную мысль, но знаю только, как больно она отозвалась по всей России. И тот плохо знает современное ее состояние, кто думает, что и в наше время можно так же безнаказанно, как и прежде, презирать нашу народность и потом пользоваться ее силою. Я не знаю убеждений г. Г., но знаю только одно: что если бы мне, не знающему ни слова по-китайски, а следовательно, и не понимающему китайской жизни, предложили воспитывать китайского царевича, я бы отказался, и думаю, я поступил бы вовсе не геройски, а просто как честный человек, который не хочет нарушать благоденствия стоимиллионного населения. И не хочет, чтобы оно заподозрило в недостатке народности своего будущего правителя. Говорят, что причиной назначения Г. были сделанные прежде упущения в первоначальном образовании наследника. Но неужели думают, что в России нет людей, которые сумели бы преподавать азбуку науки и научить не только русской, французской, немецкой, но даже китайской грамоте? Такое мнение уж слишком оскорбительно для самого правительства и даже для самих немцев, которые в продолжение полутора столетия учат нас быть учителями. Нет! Как хотите, а тут была другая цель. Россия вырывается из немецких пеленок, даже сама Германия ими недовольна. <...>

ПИСЬМО ВТОРОЕ

В коротком, быстро набросанном очерке трудно обнять все стороны такого важного предмета и перечислить все отличительные качества воспитания наследника. А потому я без всякой претензии на полноту выставляю те из этих качеств, которые представляются мне в настоящее время.

Воспитание наследника должно быть духовно-эстетическое. Я бы назвал его идеальным, если бы этому слову не было придано значения чего-то ложного, несущественного. Постараюсь передать яснее мою мысль. Все в мире имеет форму и содержание, но редко форма соответствует содержанию, а часто случается наоборот, что под пышной формой вовсе нет никакого содержания, а незначительная, по-видимому, форма скрывает иногда бесконечно глубокое содержание. В жизни бедной и простой формы, окружающие человека, так неизящны и непривлекательны, что если развитие берет в нем верх над телом, то он невольно предпочитает богатую и пышную мысль, идею и глубокое внутреннее

В *Как воспитывать будущего лидера, вообще одаренного ребенка, ребенка с материально обеспеченной сегодняшней и завтрашней жизнью? Иначе, как воспитывать элиту? Помнится, один из тех, кого сегодня называют «новыми русскими», предлагал мне открыть в нашей школе отдельный класс только для детей его фирмы и, если нужно, покрыть стены этого класса золотом, на завтрак этим детям давать ананасы и красную икру. Какое убожество представлял о жизни элиты общества, не изменяющееся, кажется, с мольтеровских времен! Ушинский говорит решительно «нет» воспитанию в роскоши, замене элитарного образования роскошью и малой наполняемостью классов. Западная финансовая элита, кажется, это давно поняла, отправляя своих детей в обычные public school. Поймет ли наша?*

чем выше стоит человек на общественной лестнице, тем привлекательнее и изящнее окружающие его формы жизни и тем легче может он увлечься этими формами и не заметить содержания. Вот почему чем выше поставлен человек в обществе, тем более воспитание должно стараться увлечь его красотой и глубиной содержания мысли, идеи; тем прочнее должно оно укоренить в душе его убеждения, что всякая пышность и блеск есть только мишура, стоящая много сил, времени и денег и не имеющая никакого значения ни в истории, ни для благоденствия народа, ни даже для счастья того, кто окружает себя этою пышностью, этим блеском. История чаще всего горько издевается над пышностью, прикрывающей ничтожество, и, наоборот, из самых незначительных, ничтожеских форм выводит неистощимые реки истории. Картина трех распятых на маленьком холме за стенами Иерусалима не заключала в себе ничего пышного и ничего величественного. Петр Великий, пирующий с шкиперами голландских кораблей,

тоже не мог привлечь к себе ничьих взоров, привыкших к роскоши. А жилища римских императоров, палаты римских богачей и дворцы бургундской династии никогда не блистали такой роскошью, как в то время, когда и под ними и вокруг них стояли тысячи несчастий и опасностей, когда в них не было столько жизни и силы, чтобы пережить еще один год, — когда под всем этим золотом скрывалась самая полная духовная нищета и не было ни одной живой идеи, из которой могло бы образоваться что-нибудь живое. Воспитатель, открывая взорам высокого воспитанника и исторические события, и современные состояния <...>, должен постоянно укоренять в нем ту мысль, что в истории и даже в жизни отдельного человека важна идея, мысль и что ее невозможно заменить роскошной обстановкою...*

ПИСЬМО ТРЕТЬЕ

В первых двух письмах моих, желая яснее выразить, какое направление вообще должно бы, по моему мнению, иметь преподавание наук государю наследнику, я коснулся наук географических и исторических и упомянул случайно и о преподавании политической экономии, хотя она не принадлежит уже к кругу предметов общего образования, но к наукам социальным, изучающим общественный организм во всех отношениях. Говорить о других предметах общего пригготовительного образования, как, например, о преподавании языков, первоначальной математики и пр., я не считаю необходимым, так как подготовительный период образования уже закончен. Теперь мне остается обозреть в большей системе три различные области наук, с которыми, как мне кажется, должен быть ознакомлен государь наследник: 1) *область наук социальных*, или общественных, куда относятся науки юридические, политические и государственные; 2) *область наук математических* с их приложениями к наукам военным и техническим, о которых, конечно, я могу сказать весьма немного; и 3) *область наук эстетических*, куда относятся литература и знакомство с теорией искусств и художеств, а равно и знакомство с изящными произведениями всех родов. Все эти науки требуют уже развитого сознания и чувства уже созревшего, а потому и самое преподавание их только в настоящее время получит полный свой смысл.

В числе этих трех областей науки первое место, без сомнения, должно принадлежать наукам социальным, потому что монарх может быть и не быть полководцем, смотря по его личным дарованиям и наклонностям, но политиком, законодателем, верховным правителем и верховным судьбою он не может не быть по самому сану своему.

* Конец настоящего письма утерян. *Ред.*

Науки общественные

Изучение наук социальных, или общественных, т.е. юридических, государственных и политических, имеет общей целью познакомить слушателя с формами и элементами исторических общественных организмов и законами их развития и жизни, так сказать, с анатомией и физиологией органических живых существ, племен, народов и государств, жизнь которых наполняет собою страницы всемирной истории. Но, преследуя эту чисто

NB *Изучение социальных наук (философии, истории, психологии, права), а вместе с ними искусства и литературы, может быть, и есть самое важное в образовании, причем не только наследника престола. Кажется, мы сегодня об этом забываем, несмотря на разговоры о гуманитаризации и гуманизации. Достаточно взглянуть на так называемые базисные учебные планы.*

Изучение общественных наук важно не столько для того, чтобы иметь подлинно научную картину общественной жизни — это, кажется, невозможно в принципе, а для того, чтобы юношество могло получить материал для формирования собственных ценностей и убеждений, имеющих отношение к общественной сфере бытования личности.

научную цель, науки общественные должны стремиться к достижению и другой — воспитательной; они должны оказать действительное влияние на образование в слушателе правильных общественных убеждений и не только дать ему научные элементы таких убеждений, но и породить зародыши их в его сердце. Это последнее значение общественных наук так важно в образовании государя наследника, что я попрошу позволения остановиться на нем, тем более что самая необходимость общественных убеждений еще далеко не осознана у нас вполне.

Давно уже в русском образованном обществе возматало смутное сознание, что многое идет у нас не так, как бы следовало, что наша общественная и административная нравственность в большом упадке и что само русское общество, существуя по форме, не имеет внутренней действительной жизни. Начиная с Фонвизина, если еще не ранее, литература наша напала с негодованием

на недостатки русской общественной жизни, но еще с надеждою, что образование исправит их. Однако же прошло сто лет, масса образованных людей увеличилась во сто раз, а общественная нравственность не поднялась, если еще не понизилась. Вместе с тем обличительный характер литературы со времени Гоголя усилился до чрезвычайности, и наши общественные язвы сделались любимой темой наших писателей. Но не в одной литературе высказывалось недовольство русского общества самим собой: где только собирался кружок, в котором были люди, по крайней мере имеющие притязание на благородство в мыслях и поступках, там непременно возникал или нескончаемый ряд рассказов об административных чиновничьих злоупотреблениях, или раз-

личные анекдоты, обличающие общественную безнравственность. В этих беседах принимали одинаково живое участие и лица, занимающие весьма важные государственные должности, и лица, не пользующиеся никаким особенным значением.

Но, прослушавши несколько таких бесед в самых различных общественных кружках, нельзя было удержаться от мысли: отчего же при таком множестве людей, так сильно и так дружно осуждающих упадок общественной нравственности, не подымается она? В чем же и зло, как не в людях? Вчитываясь и вслушиваясь далее в эти романы, повести, беседы, анекдоты и рассказы на одну и ту же вечную тему, нельзя было не заметить, что мы только сердимся и бранимся чрезвычайно так дружески и энергически, но что положительных общественных убеждений и положительных дел у нас очень и очень мало. Факты налицо. Во всей нашей новейшей литературе едва ли встречается два-три благородных характера, и те принадлежат к людям старого, отжившего поколения, к так называемым непосредственным натурам, до которых почти не коснулось ни научное образование, ни жизненная цивилизация. В настоящей литературе нашей не только не создано ни одного благородного характера, для чего, конечно, нужен талант, но даже нет ни одного *дидактического* или *философского* сочинения, сколько-нибудь замечательного, которое высказывало бы какие-нибудь положительные философские, общественные или моральные убеждения, и высказывало так, чтобы критика не подняла его на смех. Я не говорю здесь о наших богословских сочинениях: о них критика молчит.

Но вот еще один из признаков, взятый уже из мира практического, который также обличает отсутствие убеждений в русском образованном обществе. Есть ли у нас хотя один государственный человек, который бы пользовался популярностью? Смело можно отвечать — ни одного. Пока человек еще не вышел наверх, его иногда хвалят, на него указывает иногда общественное мнение как на лицо, которое могло бы сделать много хорошего, если бы его не оставляли в тени, но стоит ему только выдвинуться — и общественное мнение пойдет чернить поделом (и чаще поделом), а иногда и без дела своего вчерашнего любимца. Это явление тоже чисто русское, чуждое Запада, показывает, что у нас нет ни положительных общественных убеждений, ни людей, ими проникнутых и которые могли бы явиться их представителями в государственной деятельности.

Но еще яснее выкажется это отсутствие жизни в нашем обществе, *если всматриваться в индивидуальные характеры лиц, принадлежащих к нашему образованному классу. За исключением весьма небольшого числа людей, общественные убеждения которых определились и высказались и которые по тому самому стоят одиноко посреди отшатнувшейся от них толпы, мы видим в нашем обществе три сорта людей: людей с сильными эгоисти-

ческими *антиобщественными* убеждениями, людей с слабыми, *хаотическими общественными стремлениями*, не выработавшимися в убеждения, и мечтателей-утопистов. Я позволю себе подробнее очертить эти три класса.

У людей с эгоистическими убеждениями, число которых в служебном мире громадно, окончательно утрачена самая вера в необходимость, возможность и пользу каких бы то ни было общественных убеждений и даже способность к ним, но зато тем сосредоточеннее и сильнее выработалось в них антиобщественное убеждение, которое можно выразить двумя словами: «Хорошо то, что мне выгодно». Это, к величайшему несчастью общества, класс людей самый многочисленный, самый деятельный, самый сильный, умножающийся год от года с поразительной быстротой, и который все будет прибывать более и более, пока общество останется без высказанных и сильных убеждений, разделяемых или, по крайней мере, допускаемых правительством. Свойство этого класса людей таково, что они всегда оставят правительству всю форму, всю обстановку власти, но в сущности лишат его всякой силы, сделают на деле бессильнее не только самого ограниченного из правительств, но даже слабее частного человека, который, по крайней мере, своими руками может сделать то, что задумает. Я ни с чем иным не могу сравнить этого многочисленного класса тихих, покорных, добропорядочных людей, как только с известной породой американских муравьев, которые так искусно и незаметно выедают деревья и даже мебель и строения, что они долго еще сохраняют всю свою внешнюю форму, пока случайный ветер, дунув, не свалит их и не обнаружит, что это были только призраки вещей, а не самые вещи. Всякая правительственная мера, в особенности добрая, подвергается со стороны этих людей, всегда деятельных исполнителей, точно такому же выеданию и вытачиванию. Всякое общественное бедствие, дурное ли управление, война ли, голод ли, мор ли — все является для них источником выгод.

К другому сорту людей русского образованного общества принадлежат все те личности, которые или по врожденному благородству своей натуры, или по каким-нибудь случайным обстоятельствам не попали на торную, дозволенную, официальную дорогу эгоизма, но вместе с тем и не выработали никаких определенных общественных убеждений. Они или, не получив логического образования, *не сумели*, или по недостатку энергии духовной жизни *поленились*, или, захваченные ранее житейскими тревогами, *не успели*, или, наконец, видя, к чему иногда доводят высказанные общественные убеждения, *побоялись* свести к одному результату те идеи, которыми и образование и окружающая их жизнь наполняли их ум. Такие люди могут много знать, многое передумать, многое переживать в различные моменты своей жизни, но так как они не давали себе отчета в том, что они знают, думают и чувствуют, в чем они убеждены, в чем сомнева-

NB Много знать, чувствовать и пережить — еще не все в деле самовоспитания. Ушинский говорит о необходимости заглянуть внутрь себя, т.е. о самоанализе или рефлексивных умениях. Однако умению размышлять о себе самом в своей деятельности и в своих поступках, кажется, не учат нигде. Между тем научить этому можно. Об этом говорит опыт последователей методолога и философа Г.П.Щедровицкого, создавших и апробирующих подобные спецкурсы в школах для одаренных детей, работа учителя-исследователя нашей школы самоопределения А.Б.Калмановского, целенаправленно «ставящего рефлексию» у детей начиная с первого класса, кажется. Я не беру во внимание рефлексию как способ решения задач в системе развивающего обучения, так как наблюдения показали, что подобные умения применимы только при решении задач по математике, они не переносятся в остальную жизнедеятельность ребенка. Не вдаваясь в рассуждения о возрастном аспекте этой проблемы, о сложности технологии постановки рефлексивного мышления, а также о том, что большинство педагогов сами не обладают этим мышлением, подчеркну только, что самостоятельная и подлинно свободная общественно активная личность немыслима без умения анализировать себя и свои поступки.

Поэтому могу призвать своих коллег, опираясь на Ушинского, — не занимайтесь формированием конкретных убеждений у детей, помогите им лучше овладеть умениями давать себе отчет о своих действиях, а убеждения они сформируют у себя сами.

В этой печальной картине, в которой люди, заботящиеся об обществе только как об источнике собственных выгод, составляют темный, резко выходящий фон, проглядывают изредка блестящие, но эфемерные явления утопистов, которые, несмотря на противоречие окружающей их действительности, упорно остаются при своих убеждениях, составившихся в их умах под влиянием разнообразных случайностей. Не получая основательного общего образования в средних учебных заведениях, не дающих никаких убеждений и не имеющих решительно никакого влияния на правильное развитие характеров, занимаясь потом специальными и большей частью техническими ремесленными предметами в технических учебных заведениях и даже в университетах, русская образованная молодежь не выносит из воспитания ника-

ких прочных метафизических воззрений, никаких выработанных нравственных и общественных принципов. Вот почему у нас часто можно встретить не только неопытных молодых людей, но даже искусных техников, моряков, математиков, инженеров, которые по неразвитию души своей являются или бессознательными эгоистами, как дети, или тоже настоящими детьми, готовыми подчиниться влиянию первой вздорной книжонки и первой блестящей, хотя в сущности эфемерной мысли, которая почему-нибудь на них подействует. И чем благороднее природа юноши, чем сильнее бьет в сердце его родник того великого чувства общечеловечности, которое при других условиях делается обильным источником общественной пользы, тем легче он предается утопии. Молодая благородная душа, для которой официальный торный путь дозволенного эгоизма невыносимо тесен, ищет себе пищи повсюду и, не находя в действительной жизни решительно ни одной мысли, ни одного выразительного благородного общественного стремления, к которому могла бы примкнуть со всем пылом молодости, отдается первой представившейся утопии, не имея достаточно ни характера, образованного воспитанием, ни достаточной философской подготовки, чтобы открыть несостоятельность и даже иногда нравственное безобразие очаровавшей ее идеи. Что государству и народу при таком состоянии общественной нравственности образованного класса тяжело, этого нет надобности и доказывать; но хорошо ли и правительству? Скажу с уверенностью: общество без указанных общественных убеждений самое опасное для правительства — это именно болото, зеленое, гладкое, тихое, чуждое бурь, с виду безопасное и даже заманчивое, но в котором, где ни поставишь ногу, везде провалишься и никогда не найдешь точки опоры. Оно может парализовать даже силу Геркулеса, вращающего горами, оно же засасывает и правительства понемногу, незаметно, среди пышной лести, всех атрибутов неограниченной власти, окружая его кажущимся покоем и улыбающимися картинами мирного счастья.

№

Похоже, что в своей общественной жизни мы переживаем сейчас период, сходный со временем Ушинского. Отказавшись лет десять назад от вездесущего и доминировавшего над всем так называемого идейно-политического воспитания, исповедывавшего идеологию одной политической партии, усиливая умственное воспитание, кое-где добавляя эстетическое, мы забыли о необходимости формировать убеж-

Обществом, в котором сформировались общественные убеждения, управлять правительству нелегко, но возможно: оно видит и друзей и недругов своих: но обществом, основанным только на личном эгоизме членов, управлять невозможно: здесь все враги, потому что решительный эгоист друг только самому себе и враг всему, что не он, хотя враг улыбающийся, кланяющийся, готовый, как кажется, броситься за вас в огонь и в воду. На какое бы благородное усилие ни решилось правительство, ему необходим орган, через который

дения, особенно те, которые выражают отношения личности и общества. Речь опять же идет не о навязывании ребенку собственных убеждений педагога, а о создании условий для того, чтобы подросток мог сам определить свое отношение к тому, что происходит в обществе, стал бы субъектом, создателем отношений между людьми на основе собственных жизненных принципов. Полагаю, что должно быть специальной педагогической задачей создание таких условий, чтобы само наличие убеждений становилось для ребенка жизненной ценностью. Кажется, эту задачу не решить одними только интеллектуальными занятиями или занятиями искусством.

оно могло бы действовать, орудие для приведения в исполнение его намерений. И недостатка в этих орудиях, конечно, не окажется, какова бы ни была проводимая мера, и чем хуже она, тем более найдется покорнейших орудий, которые будут готовы проводить сегодня одну мысль, а завтра совершенно противоположную. Но в том-то и дело, что не то орудие надежно, которое гнется во все стороны: это гнилое орудие, но то, которое создано для одной определенной цели, и если не годится для других, то метко достигнет той, для которой оно назначено. Но этого мало: человеческой природе несвойственно быть бессознательным проводником чужой воли, и тот, кто готов поднять и броситься выполнять всякое желание правительства, каково бы это желание ни было, не только не выполнит из них ни одного хорошо, но сумеет из всякого извлечь только свою собственную пользу, отбросив остальное.

Таким образом, самое, по-видимому, покорное общество является на деле самым непокорным, парализующим государственную деятельность. Сколько благотельных мер погибло у нас таким образом! И замечательно, что при этой обстановке правительства всякая дурная мера возможнее в исполнении хорошей, потому что это сословие преимущественно кормится дурными мерами. Правительство хотело, например, воспитывать честных, знающих дело и умных служителей государству, и это ему плохо удалось; задумало правительство остановить образование — и покорные орудия его воли в 10 лет наделали столько зла по всем учебным заведениям, что его нельзя исправить и в полстолетие. Такая общественная обстановка, достигнув до крайности, какой, например, она достигла в Китае, решительно оставляет правительству одну тень власти. Покорнейшие орудия воли именно потому и опасны, что они делают своим покорнейшим другом того, кто думает повелевать ими. Даже в частной семейной жизни нередко случается видеть, как иной кругой, деспотический характер, не выносящий чужих убеждений, прогонит от себя жену и детей и сделается слугой самого негодного из слуг своих; но в государственной жизни это явление особенно поразительно, и можно процарствовать неограниченнейшим образом по форме, а в сущности быть всю жизнь послушнейшим орудием толпы интриганов, которые потом сами же свалят все зло на своего благодетеля, хо-

тя они-то именно и умели извращать все его намерения. Таков уж неизменный закон человеческой природы, и не терпящий противоречащих убеждений деспотизм сам себя казнит: это закон души человеческой, и никакая человеческая власть переменить его не в силах.

Я не буду здесь изыскивать в подробности всех причин такого состояния убеждений русского общества, но не могу, однако же, не указать мимоходом на две главнейшие из них, потому что они прямо приведут меня к делу.

Первая из этих причин заключается в отсутствии прочных, постоянных и ясно высказанных политических убеждений в самом правительстве. Можно исторически показать, как часто ме-

NB *Как же это похоже на нашу ситуацию. Я часто думаю о том, что бедственное положение нашего образования зависит не столько от отсутствия финансов, сколько от отсутствия у нашего правительства убеждений в самооценности образования.*

нялись убеждения нашего правительства не только с переменой царствования, но даже в одно и то же царствование, и, что всего хуже, менялись так, что эта перемена совершалась невидимо и неслышимо для большинства и могла быть только угадываема в мерах, внезапно принимаемых правительством. Так, например, в одно и то же царствование было время, когда университетское образо-

вание поощрялось всеми возможными служебными приманками, было другое время, когда смотрели на университет с крайним недоверием, почти как на необходимое зло, которое надобно, по крайней мере, по возможности стеснять, и пришло, наконец, такое время, когда убедились, что полезнейшие деятели, люди сколько-нибудь честные, на патриотизм которых можно положиться, выходят большей частью из университетов. Что же? Найдем ли мы в истории наших университетов причины таких перемен? Конечно, нет. Они во все это время продолжали, то поощряемые, то стесняемые, свою мирную деятельность, и, конечно, нельзя же было найти проявления революционного духа в том, что студент попадался в разорванной фуражке или отвечал дерзостью полиции. Разве люди, кончившие курс в корпусах, не делали того же самого? Если перебрать всех так называемых политических преступников наших, то мы увидим, что далеко меньшая часть их получила воспитание в университете. Но положим, что университетское образование имело вредное влияние на юношество: зачем же давали такое направление этому образованию? Зачем поощряли его? Разве назначение кафедр и определение профессоров было не в руках правительства? Отец, управляющий в университет своего сына, разве участвовал в устройстве университета, разве не отдавал он его на руки правительству? Зачем потом требовали невозможного? Нельзя же сначала выучиться чему-нибудь, образоваться в известном направлении, а потом переладиться на другой лад, смотря по требова-

нию. Если это и могут иные натуры, то едва ли люди, обладающие такими до корня гибкими натурами, могут быть надежными слугами государства?! Чего же правительство требовало при такой шаткости мер, как не того, чтобы человек был, как говорит русская поговорка, «на все руки», т.е. не имел никаких убеждений и годился всюду или, что все равно, не годился никуда.

Еще более выразится это отсутствие постоянных общественных убеждений правительства, если проследить за последнее время историю нашей цензуры. Она меняла свои требования с такой же непредвидимой непоследовательностью, с какой меняется ветер в Петербурге. Не только в разное время, но в одно и то же время в разных городах и в одно и то же время у разных цензоров одна и та же мысль встречала, да и теперь встречает, или пропуск, или запрещение. Что же это показывает? Не то ли, что сама цензура не знает, что позволено, что запрещено, что может быть полезно в печати и вредно и даже что будет приятно правительству, что неприятно? Но кто же это должен знать? И не опасно ли это непрерывное то ослабление, то подтягивание цензурой узды? Так можно испортить и раздражить даже лошадь лучшей и благороднейшей породы. С другой стороны, не позволяя высказываться обществу, правительство само находится в затруднительном положении, пугается призраков, не видя настоящих ям, и руководствуется в своих стремлениях случайными явлениями, не имеющими никаких отношений к обществу, во главе которого оно стоит. Так, например, февральская суматоха в Западной Европе, не имеющая к нам решительно никакого отношения, имела, однако, на нас самое губительное влияние, именно через посредство правительства. Правительство с глубоким недоверием взглянуло на все, что походило на общественное убеждение сколько-нибудь не эгоистическое, и вот выдвинулись вперед лица, не имеющие никаких убеждений: толпа эгоистов, истачивающая государство, разом прихлынула в громадном количестве, и эгоизм, считавший до тех пор необходимым, по крайней мере, прикрываться какой-нибудь одеждой, нагло стал выставляться напоказ. Поверит ли потомство, что было в истории России время, когда люди откровенно и публично сознавались во взятках и казнокрадстве, извиняя себя тем, что они зато хорошие верноподданные? А между тем, когда полудетей, виновных только в том, что они не получили основательного воспитания, ссылали в Сибирь, покорнейшие слуги правительства вырывали глубокую бездну, всю глубину которой осветила только Крымская война. Теперь, когда все это стало прошедшим, можно уже сделать такой вопрос: могли ли все неосторожные утописты, взятые разом за 50 лет, наделать столько общественных бедствий, столько вреда государству и правительству и нанести столько личных, глубоких, смертельных огорчений монарху, сколько наделали их в два года войны наши услужливые политики, наши генералы, наживавшиеся из

бедного имущества солдат, наши комиссариатские сановники и чиновники и все эти безмолвные верноподданные слуги, которые кричали о необходимости распинать каждого замечавшегося мальчика?

Другая причина отсутствия общественных убеждений в нашем обществе, зависящая от первой, заключается в воспитании, которое получает русское юношество.

Нет сомнения, что воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека. Приняв образование сначала по приказу правительства, русские потом невольно стали всасывать из него и то, что не нравилось уже и правительству, и вот началась странная борьба, в которой выражалось желание устроить образование так, чтобы оно, увеличивая запас знаний, необходимых для всякой европейской державы, в то же время не касалось убеждений. Вследствие этого желания не только философия была изгнана из университета, но даже невинная логика из гимназии; не только ревностные исполнители воли правительства преследовали всякое философское направление в учебных заведениях и литературе, но даже прямо выражали свое официальное, а вместе с тем и искреннее отвращение от всякого рода мышления. Замечу только одно, что после февральской революции наши сановитые педагоги не шутя поговаривали о том, как бы оставить одни технические заведения в России, готовить инженеров, моряков, офицеров и даже астрономов, потому что и астрономия может придать нам ученый блеск за границей, и вовсе не приготавливать политиков, философствующих юристов, публицистов и тому подобных ненужных и беспокойных людей... К счастью человеческой природы, это оказалось совершенно невозможным.

Воспитание, лишенное единства убеждения, не решившееся ни на какое положительное направление, не давая человеку никакой общественной идеи, к которой бы он мог привязаться, открывает ему две дороги: сделаться или эгоистом, или утопистом, т.е. или обманывать правительство и грабить народ, или кинуться в первую попавшуюся утопию и при малейшей неосторожности погибнуть без пользы. Жить со вредом или погибнуть без пользы? Какой страшный исход, а между тем это так, если мы не хотим закрывать себе глаз насильно. Не находя в обществе признанных, допускаемых и вместе с тем благородных и возможных убеждений, человек, смотря по природе своей, делается или эгоистом, или безумным утопистом — это неизбежный закон, и его не избегнет ни одно историческое общество, в котором преследуются всякого рода общественные убеждения.

Неужели же нет выхода из этих гибельных крайностей? Неужели русскому остается или идти по дороге общественного развития, или кидаться в безумные утопии? Нет, выход есть, но это выход один только: *правильные христианские, европейские и рус-*

№ В этом письме много конкретно-исторического, но всеобщее в том, как непрост складывается гражданское правовое общество, особенно в России. Для этого нужно одновременное движение и сверху — от власти, и снизу — от той части людей, которые считают себя гражданами. Без воспитания и образования эту задачу не решить. Но образования особого, когда воспитание человека внутренне свободного, не ждущего милости от власти, становится главной задачей, когда весь образовательный процесс перестроен так, что свобода, самостоятельность и ответственность становятся одновременно и содержанием образования, и его средствами, формами, методами и приемами, а само устройство школы, уклад ее жизни является моделью такого общества, таких отношений, о которых пишет Ушинский, да и не только он.

ские общественные убеждения, в которых бы правительством могло честно сходитьсь с подданными, в которых бы и правительством, и подданные, отбросивши эгоистические расчеты, примирялись в идее общественного блага. Такое срединное общественное убеждение, более или менее снисходительно примиряющееся с крайностями и примеряющее их к себе; такая философская опора общественной нравственности, сильно поддерживаемая правительством положительными, но не отрицательными мерами; такой исход естественному чувству любви к отчизне необходим, неизбежен для каждого великого общественного организма, если он только хочет жить, т.е. развиваться, а не гнить и разлагаться.

ПИСЬМО ЧЕТВЕРТОЕ

В прошедшем письме моем я желал выразить всю крайнюю необходимость определенных высказанных политических убеждений для христианского и европейского монарха. Развить здесь вполне, каково должно быть это убеждение, я, конечно, не могу: оно может быть проведено только в целой системе политических наук, оно можно определить уже вперед некоторые его характеристические черты.

Политические убеждения монарха не должны быть эгоистичны, потому что они должны сделаться убеждениями лучших людей государства, а эгоистические убеждения не передаются другим. Требуя от подданных *бескорыстного* служения отечеству, монарх должен подать собой пример такого служения, тогда только требование его найдет отголосок в сердцах подданных. Так называемые династические интересы не могут привлечь ни одного искреннего сердца и тем более соблюдаются, чем менее заботится о них правительство и чем более забывает оно их для пользы государства. Преподавание политических наук должно показать с полной ясностью будущему монарху России всю невозможность, чудовищность деспотизма в европейском и христианском госу-

дарстве и должно глубоко укоренить эту мысль в его сердце, потому что в жизни не раз будут стараться — и случай и своекорыстные люди — свести его на эту опасную дорогу, опасную одинаково и для него самого, и для его народа. Пусть он вынесет из изучения политических наук глубокое убеждение на всю жизнь, что слова «неограниченная монархия» означают только то, что верховная власть, существующая и в республиках, сосредоточивается в неограниченной монархии на одном лице, но вовсе не означает того, что неограниченный монарх может делать что ему угодно.

Неограниченной власти в смысле неограниченного произвола нет на земле — да нет и на небе, потому что если религия и приписывает Творцу неограниченность власти, то не потому, чтобы он мог делать добро и зло, но потому, что ему не нужно ограничивать себя, ибо зло невозможно для существа, вся сущность которого есть благо... Наука общества должна только укрепить и развить ту же самую мысль, она должна показать до очевидности ясно, что не одни только законы физической природы, но и законы природы духовной, законы религии, законы души человеческой, законы жизни общественных организмов и законы истории ограничивают неограниченного монарха бесконечно более, чем каждого из его подданных, и что нарушение этих законов так же неизбежно отомщается духовными болезнями и духовными страданиями, как нарушение законов физической природы болезнями и страданиями физическими. Неограниченный законодатель должен всегда помнить, что закон не есть выражение его произвола, но выражение исторической необходимости общества, которого он по воле провидения является верховным органом, и что закон, который он выразил, обязателен для него точно так же, как и для его подданных. Право изменять законы, конечно, принадлежит ему, но должно соединяться в нем с глубочайшим уважением к святости закона.

<...> Теперь я скажу несколько слов о самом порядке преподавания и о том, какие общественные предметы и в каком объеме должны войти в него, не придавая особенно значения словам моим, потому что программы могут быть разнообразны и вести к одной и той же цели, да и чертить их легко, но выполнить трудно.

Я полагал бы начать преподавание *общественных наук* с общего энциклопедического введения, с *энциклопедии общественных наук*. Этот предмет, соединяя все приобретенные уже государем наследником познания и убеждения, должен бы быть скорее откровенной, душевной беседой, нежели наукой, и основываться, с одной стороны, на глубине и ясности убеждений преподавателя, а с другой — на постепенном самостоятельном раскрытии сознания слушателя. В этом предмете более, чем в каком-либо другом, преподаватель должен руководить самостоятельностью изучающего, потому что главная цель есть не

передача фактов, но свободное развитие сознания в определенном направлении и свободная формация основных общественных убеждений. Здесь, конечно, не место излагать все содержание предмета, но я замечу только, что преподаватель должен начать с самых известных законов физической природы и постепенно, логически, основываясь единственно на постепенном развитии сознания изучающего, возвыситься до нравственных законов мира духовного. Затем должна быть изложена в кратких, но определенных чертах психология человека как основа его общественной жизни, а потом общие физиологические законы самого общества, постоянно подтверждаемые и уясняемые примерами, взятыми как из существующих, так и из отживших государств. Способ самого изложения, его обширность или сжатость, быстрота или медленность зависят совершенно от той ступени развития, на которой стоит в настоящее время государь наследник, и от количества уже приобретенных им географических и исторических сведений, а потому я не могу об этом сказать ничего положительного. Познакомившись с данными, преподаватель сам начертит себе путь. Результатом изучения этого предмета должны быть прочные, глубоко осознанные основания наук юридических, политических и государственных, к частному изложению которых я теперь перехожу.

Изложение юридических наук государю наследнику, не имея целью приготовить в нем ни ученого юриста, ни даже юриста-практика, должно иметь много особенностей, и преподаватель, избрав определенную цель, должен неуклонно к ней стремиться, избегая, с одной стороны, частных, трудно удерживаемых памятью, а с другой — отвлеченных воззрений, занимательных для ученого, но неприложимых к жизни.

Цели, к достижению которых должно бы стремиться преподавание юридических наук государю наследнику, состоят в следующем.

1. Преподавание юридических наук, к которым в строгом смысле относится только гражданское и уголовное право, должно развить в государе наследнике естественное, врожденное человеку чувство справедливости, дав этому чувству правильный исход в юридической сфере.

2. Сообщить ему твердые основания обоих прав так, чтобы каждый данный уголовный кодекс или гражданский казус и закон он мог разложить на его составные элементы, отличить в них существенное от несущественного, принадлежащее праву и справедливости от того, что принадлежит историческому влиянию, случаю, политическим соображениям, и в каждом данном казусе или законе открыть основную мысль, подлежащую его решению.

3. Сообщать ему навык к таким разложениям юридических казусов и законов при рассмотрении гражданских и уголовных дел.

4. Ознакомить государя наследника настолько с положительным законодательством, русским и иностранным, чтобы он впоследствии мог самостоятельно обращаться к ним при представляющихся ему юридических вопросах.

Достичь этих целей, как мне кажется, было бы весьма трудно.

При изложении гражданского права следовало бы по преимуществу держаться нормальной теории, построенной по возможности на строгих логических основаниях римского права, избегая притом всех его мелочных тонкостей, в которые так любят вдаваться римские юристы. Ничто так не развивает юридического такта, как изучение римского права: в этом, педагогическом отношении римское право есть неоцененное наследие классического мира. Времени на такое изучение, если оно ограничится необходимым, потребуется весьма немного. Основных элементарных положений в гражданском праве мало, а ясная определенность римского права очень облегчает их изучение. Трактаты о личности, владении, собственности, давности, договорах, наследстве и семейном праве могут быть изложены в весьма ограниченное число лекций, не более 18 или 20. Но каждый из этих трактатов необходимо расширится, если преподаватель, приняв за норму права его теоретическое изложение, укажет на важнейшие отклонения от этой нормы как по русскому, так и по иностранному законодательству. Норма права по самой естественности своей легко начерчивается в уме, а вследствие того и отклонения от нее замечаются без труда. При таком изложении выигрывается время, которого много тратится обыкновенно на научные деления и определения. После такого изложения преподаватель может уже приступить к рассматриванию гражданских дел и при этом познакомить государя наследника с составом свода законов и даже с ходом нашего судопроизводства. Останавливаться долго на знакомстве со сводом законов совершенно бесполезно: дело состоит здесь не в том, чтобы знать свод — это невозможно и бесплодно, но чтобы приобрести навык находить в нем что требуется и точно понимать найденное.

Изложение уголовного права потребует несколько более времени по самому разнообразию входящих в него элементов. Психологические знания, служащие основой уголовному праву, должны быть уже переданы в энциклопедии общественных наук, где они будут на своем месте. Трактат о вменении должен быть изложен с особенной ясностью, точно так же, как и все различные теории наказаний с указанием на существующие их формы как по русским, так и по иностранным законам. Особенное внимание может быть обращено на устройство образцовых исправительных тюрем в некоторых европейских государствах. Потом следует такое же рассмотрение дел, как и при изучении гражданского права.

Системы гражданского и уголовного судопроизводства и судопроизводства должны быть изложены в связи, по возможности

кратко, причем особенное внимание следует обратить на изложение характеристических отличий нашего судопроизводства от господствующего за границей суда присяжных.

Прочное основание *государственным наукам* должно быть предварительно положено также в энциклопедии общественных наук и отчасти в истории. Здесь же, в отдельной науке, следовало бы изложить уже в системе историю развития общественных организмов, начиная с простейших форм общественного быта, сохранившихся у народов диких и кочевых, и доводя до сложнейших европейских форм, причем следует прочесть критически вполне или отрывками лучшие сочинения знаменитейших европейских публицистов. Потом следовало бы пройти в главнейших чертах историю развития государственного организма России, избегая всего, что имеет одно лишь археологическое достоинство и не оставило по себе никаких следов в настоящем. В заключение должно быть изложено современное состояние государственного организма России, не вдаваясь в подробности, легко исчезающие из памяти.

Об изложении политической экономии я уже сказал. Международное право, которое имеет только историческое значение и есть не что иное, как история трактатов, найдет себе место при изложении новейшей истории, а изучение политики как особой науки я не считаю необходимым и даже возможным, и его можно заменить чтением нескольких лучших политических сочинений.

Науки математические и их приложения

Изучение математических наук всегда имеет две цели: развитие рассудка и подготовку к изучению многих технических наук, строящихся в основе на математических законах. Таковы артиллерия, инженерное искусство и т.п., а потому на преподавание математики следует смотреть с обеих этих точек зрения.

В прежнее время математика пользовалась известностью науки, исключительно развивающей рассудок, но современные германские педагоги, руководствующиеся психологией Бенеке, почти совершенно отнимают у математики это достоинство, утверждая, что она развивает только математические способности. Но, не придавая математике значения науки, исключительно развивающей рассудок, нельзя не видеть, что точность, последовательность и строгость математических выводов дают человеку, занимающемуся ими, особенную привычку к быстрому и строго логическому соображению данных и выводов, причин и последствий. Но если математические законы примещиваются ко всему, то они далеко не обнимают собой всего, и если

они служат основанием многим техническим наукам, то вне этого технического приложения менее всего доставляют пользы в понимании общественной жизни, которая складывается из элементов, вовсе не подлежащих исчислению математики. Математические соображения слишком *прямолинейны*, как называют их г-жа Сталь, тогда как всякий жизненный вопрос требует соединения в фокус одной идеи множества разнообразнейших и повсюду разбросанных данных. Вот почему исключительное занятие математикой кладет иногда особенно вредный в жизни отпечаток на человека, сообщает его мыслям именно эту математическую прямолинейность, делает его взгляды на жизнь односторонними, придает им какую-то особенную сухость и безжизненность. Привычка же доверяться верности математических выводов делает часто математиков упрямыми фантазерами или бесплодными критиками. Начав с известного или справедливого положения, не видя множества разнообразнейших жизненных влияний, они приходят иногда к самым эксцентрическим выводам или к особенно сухой и бесплодной формальности. Справедливость этой психологической заметки обнаруживается весьма ясно и у нас.

Из всех наук, вообще не слишком процветающих в России, более всех, однако, процветает математика, и в ее сфере мы имеем уже несколько европейских знаменитостей. В наших военно-учебных заведениях математика считается самым главным предметом, мерилом способностей и успехов ученика и занимает место центральной, сосредоточивающей науки. Таково, конечно, и должно быть положение математики в заведениях технических, где главные технические предметы, как, например, в Политехнической парижской школе, основаны на математике, но, во-первых, наши военно-учебные заведения имеют не одну техническую цель, но и воспитательную, потому что в них поступают дети, нуждающиеся еще предварительно в общем гуманном воспитании; а во-вторых, лица, получающие воспитание в военно-учебных заведениях, не делаются у нас только техниками, инженерами, артиллеристами и пр., но по преимуществу председателями разных учреждений, губернаторами, попечителями университетов, людьми финансовыми, министрами и даже обер-прокурорами св. синода; тогда как, наоборот, человек, получивший *статское* образование, дослужись он хоть до действительного тайного советника 1-го класса, чтобы сделаться военным, должен начать службу с юнкера. Какая же мысль выражается в этом разделении всей образованной служащей и служившей России на два враждебных лагеря: статский и военный? Неужели та, что, для того чтобы командовать взводом, нужно иметь специальное приготовление, и что не нужно никакого приготовления для того, чтобы управлять губернией, министерством, учебным округом, университетом? Недостаток общего гуманного образования, недо-

NB Ушинский здесь участвует в вечном споре о том, что важнее — науки технические или гуманитарные, и, кажется, решает его в пользу последних. Он прямо связывает постоянные перебои в управлении общественными процессами и их неэффективность с преобладанием математического, как бы мы сейчас сказали, технократического стиля мышления у наших руководителей и общественных деятелей. И это во многом зависит от того, чему и как их преимущественно учили в школе.

статок знакомства с специальными общественными науками и преобладание математического и технического направления составляют, без сомнения, одну не из последних причин замечательного бессилия и бесплодия нашей администрации, которая, несмотря на свою громадность, математическую рассчитанность и вечное движение своих бесчисленных колес, дает так мало положительных результатов. Не убеждают ли нас факты беспрестанно, что управление общественными делами также требует специальных знаний, что для министра финансов вовсе не лишнее знать политическую экономию, статистику и науку финансов и что недостаточно еще

уметь командовать полком, чтобы быть в состоянии дать направление университету?

Но для правителя государства, которому менее всего необходимо быть техником, исключительное занятие математическими науками не имеет никакого значения. Он должен настолько знать высшую математику, чтобы быть в состоянии получить общее понятие о главнейших ее технических приложениях, и настолько познакомиться с техническими приложениями, чтобы уметь оценить их важность, а для этого требуется весьма немного.

Об изучении военных предметов я говорить не буду, потому что сам никогда не занимался ими. Скажу только одно, что при нынешних политических обстоятельствах монарх России не может не быть воином, но что во всяком случае при множестве завязывающихся вновь общественных вопросов для России необходим гораздо более мудрый правитель, нежели великий полководец.

Науки эстетические

Науки эстетические, основывающиеся главным образом на развитии вкуса, не могут иметь практического значения в той деятельности, которая ожидает в жизни государя наследника, но не прямое, а посредственное их влияние тем не менее важно. Тот, кто не готовится быть ни писателем, ни критиком, ни художником, чья жизнь и без того будет слишком полна, чтобы нашлось в ней место для занятий художествами, тем не менее может извлечь из эстетических наук то одушевление, которое подвигает

Весьма прагматический взгляд на роль искусства в жизни человека — отвлечь от вредных увлечений, под-

человека на хорошее дело и иногда придает полезному делу привлека- тельный художественный оттенок.

выгнуть на хорошее дело. Но такой подход, по-моему, характерен для отечественной публицистики, так же как и для педагогической науки. Мы никак не можем признать самоценности художественного способа освоения мира, равноправного с научным или религиозным. Хотя есть люди, особенно дети, для которых образный, зидетический способ мышления так же естествен, как для других — рациональный, логический. Но если последний постоянно поддерживается и развивается всем содержанием общего и профессионального образования, то эстетический не только не поощряется и не развивается, но чаще всего и глушится рациональным обучением. Занятия детей в музыкальных или художественных школах положения не спасают, потому что в общем образовании доминирует научный, логический подход и содержание. Насколько были бы плодотворны попытки создать образовательную систему, основанную на эстетическом подходе к освоению мира (и они, кажется, делаются), но мешают все те же стандарты, в основе которых, конечно же, единственно правильный «научный подход». Да и, кажется, вслед за Ушинским эстетическое часто преподается как эстетическая наука, т.е. по законам науки, а не по законам прекрасного. Достаточно взглянуть на логику программ по литературе, музыке, ИЗО, чтобы в этом убедиться. Как будто достаточно изучить систему образов «Евгения Онегина» или трехчастную форму сонаты Брамса, чтобы произошло «одушевление» по Ушинскому.

Чтение великих поэтов, наслаждение художественными произведениями, не переходя в овладевающую человеком страсть, что может иметь и весьма дурные последствия для лица, необходимо предназначенного к обширной практической деятельности, оказывают благотворное влияние, настраивая его помыслы на возвышенный тон; а открывая человеку благородные наслаждения в минуты отдыха, эстетические науки часто избавляют его от многих вредных увлечений, унижающих или расстраивающих и душу и тело. Кроме того, государь по самому сану своему должен быть покровителем изяшной литературы, поэзии и искусств, не только как лучших украшений жизни народной, но и как могущественных деятелей народного воспитания. Однако же исключительное художественное направление может быть даже вредным в монархе, чему мы видим многие примеры в истории. Вот почему я полагаю, что художественный элемент хотя и должен иметь место в образовании государя наследника, но никогда не может стоять на первом плане.

Чтение образцовых писателей, русских и иностранных, и изучение замечательных картин в оригиналах или копиях и образцов архитектуры и ваяния с историческими и эстетическими объяснениями преподающего должны предшествовать изучению истории литературы, истории искусств и их теории. Когда изящ-

ный вкус изучающего получит надлежащее развитие и память его обогатится художественными образами, тогда небольшая история литературы и искусства будет для него и занимательна и совершенно понятна. К эстетическим же наукам отношу я и краткое изложение естественных наук, потому что в образовании государя наследника естественные науки должны входить только как предмет, развивающий разум и расширяющий воззрения на жизнь. Насколько государь наследник знаком с этой отраслью наук — мне неизвестно, а потому я не могу ничего сказать об их преподавании. Если некоторое основание им уже положено, то, например, чтение с преподавателем двух-трех таких сочинений, каковы физиологические лекции Бенеке или Гумбольдтов «Космос», я почитаю совершенно достаточным.

Обозревая весь круг предметов преподавания, которые, по моему мнению, должны входить в образование государя наследника, нельзя не обратить внимания на разнообразие и обширность этого круга. Он разнообразнее и обширнее всякого отдельно взятого университетского факультета; но, не имея ни ученой, ни технической цели, которые преследуются в университетах и специальных учебных заведениях, можно весьма удобно пройти все эти предметы в продолжение четырехлетнего курса, если, конечно, на учение будет посвящено достаточно времени и если обязанности и удовольствия придворной жизни преждевременно не будут слишком мешать учению. Жизнь, ожидающая государя наследника, так обширна и полна, что ему незачем торопиться жить и необходимо хорошо приготовляться к жизни предварительно. Кроме того, излагая все эти науки, преподавание должно быть оживлено одним духом, одним направлением и стремиться не к тому, чтобы передать все входящие в них познания, но к тому, чтобы сообщить государю наследнику любовь и навык к серьезным умственным занятиям не только общественными делами, но и общественными науками. Если эта любовь зародится в его сердце, то можно надеяться, что он не оставит заниматься наукой и по прекращении формального учения и будет находить в ней наслаждение посреди всей блестящей обстановки его жизни. Воспитание и здесь, как и везде, есть только приготовление к самовоспитанию, и если воспитание было хорошо, то самовоспитание будет продолжаться всю жизнь. Принимая в свои руки бразды развивающейся человеческой природы, всякое воспитание должно оканчивать передачей их в руки самого воспитанника.

В заключение считаю необходимым прибавить, что я высказал здесь мысли мои о воспитании или, лучше сказать, одном научном образовании государя наследника настолько, насколько мог, не будучи знаком с настоящим положением этого воспитания и стараясь преимущественно выразить дух, который, как мне казалось, должен бы оживлять все преподавание, мало вдаваясь в частности преподавания каждой науки, потому что эти

частности могут быть расположены так или иначе, но вести к одной и той же цели: пробудить и разъяснить в душе будущего монарха высокие интересы ожидающей его жизни. Если я позволил себе то или иное выражение, которое бы вычеркнула цензура, то я думаю, что цензура установлена для подданных, а не для монархов. Высокое же внимание, которого были удостоены первые мои два письма, налагает на меня святую обязанность говорить везде правду и одну только правду или то, что мне кажется правдой, не стесняя ее выражениями. В первый раз в жизни моей дала мне судьба возможность высказать истину в такой высокой сфере, где слово может всегда сделаться делом, и неужели я позволил бы какому-нибудь эгоистическому расчету управлять моей речью? Ошибок в ней, без сомнения, много, но преднамеренного уклонения от истины нет ни в одном слове. Вот что дает спокойствие моей совести, и если милосердному Богу будет угодно хотя одной из моих мыслей дать полезное влияние на воспитание будущего монарха России, то я буду считать себя без меры и не по достоинству взысканным милостями Создателя.

ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ

Политико-экономическое значение труда вполне уяснено наукой, и ему давно уже отведено почетное место между природой и капиталом. К этому значению труда, кидающемуся в глаза повсюду, куда только ни поглядишь, мы не можем ничего прибавить. Нам кажется только, что и в экономическом отношении труд должен быть поставлен во главе двух других содейтелей человеческого богатства, природы и капитала, а не рядом с ними. Если природа существует и производит богатства, годные для человека, независимо от труда, то нельзя не видеть, что человек, открывая законы природы и овладевая ее силами, заставляет их делать нечто совершенно новое; капитал же есть не более как создание труда, не ограничивающегося удовлетворением настоящих потребностей. Но без труда природные богатства и обилие капиталов оказывают губительное влияние не только на нравственное и умственное развитие людей, но даже и на их состояние.

Природное богатство островов Индийского архипелага оставило человека нагим, диким и бессильным; драгоценности обеих Индий, несмотря на все богатство природных качеств испанца, убили могучие зародыши испанской цивилизации; голландские рыбаки, загнанные на пустынную отмель, отняли себе землю у морских волн и положили начало европейским капиталам.

В настоящее время мы видим еще более разительный пример значения труда в жизни народов. Сравните северные и южные штаты Северной Америки за сто лет тому назад и в настоящее время. Природа, капиталы, образованность населения — все было на стороне южных штатов еще незадолго до войны за независимость: один упорный, даже, можно сказать, страстный труд английских изгнанников составлял преимущество северных колоний. Привоз негров освободил жителя южных штатов и от последней необходимости *личного* труда — и какие результаты! В крошечном Род-Эйланде сумма образования вдвое более, чем во всех невольничьих штатах, взятых вместе! Самое существование южного плантатора основано на нарушении коренного закона христианства, и всякий новый шаг цивилизации неудержимо приближает его к гибели. Он должен сделаться защитником торговыми людьми, безнравственности, дикости, невежества, бедности и

одолеть в этой нечеловеческой борьбе — или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положение! Вот к чему довели жителей южных штатов их богатая природа, большие, не нажитые личным трудом капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудом.

Но ясно, что в этих примерах отсутствие личного труда действовало не тем, что уменьшало количество производимых ценностей: открой Испания рудники Калифорнии и Австралии, — это только уронило бы ее еще глубже. Американские плантаторы еще богаты, и защитники невольничества еще очень сильны; но образование, нравственность, та жизненная энергия, которая горит в грубом жилище западного фермера, покинула уже навсегда роскошные плантации южных штатов, возделываемые руками негров. Недавно еще рыцарские нравы жителей Виргинии обращали на себя внимание путешественников; теперь они исчезли и заменились замечательной грубостью; соотечественник Вашингтона, вместо слова, подымает палку в сенате, хватается за подкуп или нож там, где нельзя доказать своего права. К таким диким, варварским поступкам приводит южного плантатора необходимость доказать право торговать людьми.

Но еще более резкий пример того, что свободный труд нужен человеку сам по себе, для развития и поддержания в нем чувства человеческого достоинства, представляет нам римская история.

Припомните характер римского гражданина в тот период, когда он из-за сохи переходил к занятиям консула и диктатора, и сравните его с характером римского обжоры времен Домициана, когда целый мир присылал в вечный город изысканнейшие произведения самых отдаленных стран и когда всякое занятие считалось предосудительным не только для римского вельможи, но и для оборванца римской черни; когда тысячи рабов не только избавляли римлянина от необходимости что-нибудь делать, но даже что-нибудь думать; а толпы германских наемников снимали с него обязанность самому защищать свое отечество. Нечего говорить уже о нравственном достоинстве римлян в этот период: картины, набросанные Тацитом, даже теперь кажутся невероятными. Рабы, избавивши римлянина от необходимости трудиться, сделали его самого таким добровольным рабом, каких ни после, ни прежде никогда не представляла история. Но этого мало: в который из этих периодов был счастливее римлянин? Тогда ли, когда он сам пахал землю, а жена его ткала ему одежду, или когда он в один обед пожирал годовые доходы азиатских царств, когда он без помощи других даже не ел, не ходил и не думал? Изумительное, непостижимое для нас равнодушие к жизни проглядывает, подобно какому-нибудь адскому страшилищу, в бесчисленных картинах самоубийства, изображаемых Тацитом. Вся жизнь Рима последних веков представляется одной мрачной оргией, в которой столько же несчастья и душевных неизлечимых страданий, сколько разврата, рабства, нежитого личным тру-

дом богатства и роскоши, не приносящей счастья. Почти можно выставить такую мысль: на сколько Рим был богаче, на столько он был развратнее и несчастнее.

Но не показывает ли нам и современное положение западного общества, что увеличение массы богатства не ведет еще за собой увеличения массы счастья? Не видим ли мы, напротив, на каждом шагу, что влияние богатства прямо действует разрушительно не только на нравственность, но даже и на счастье общества, *если это общество своим нравственным и умственным развитием не подготовлено еще выдержать натиска приливающего богатства?*

Дурную услугу оказал бы государству тот, кто нашел бы средство отпускать ему ежегодно всю ту сумму денег, которая необходима его гражданам для покупки за границей всего, что нужно для самой роскошной жизни.

Если бы люди открыли философский камень, то беда была бы еще не велика: золото перестало бы быть монетой. Но если бы они нашли сказочный мешок, из которого выскакивает все, чего душа пожелает, или изобрели машину, вполне заменяющую всякий труд человека; словом, разом достигли тех результатов, которых добиваются техники и политико-экономы, то самое развитие человечества остановилось бы: разврат и дикость завладели бы обществом, самое общество распалось бы и не одна политическая экономия (к чему бы она служила тогда?) была бы вычеркнута из списка человеческих знаний; с уничтожением необходимости личного труда сама история должна прекратиться.

Переходя от государств к отдельным сословиям, следя за возникновением и падением их, мы видим то же самое: как только необходимость труда — будет ли то наука, торговля, государственная служба, военная или гражданская — покидает какое-нибудь сословие, так оно и начинает быстро терять силу, нравственность, а наконец, и самое влияние; начинает быстро вырождаться и уступает свое место другому, в среду которого переходит вместе с трудом и энергия, и нравственность, и счастье.

Примеры частной жизни представляют нам то же самое: кто жил и наблюдал достаточно, чтобы иметь возможность припомнить несколько благосостояний, созданных и разрушенных на его памяти, тот, вероятно, не раз задумывался над одним странным, периодически повторяющимся явлением. Отец, человек, проложивший сам себе дорогу, трудится, бьется из всех сил, чтобы избавить своих детей от необходимости трудиться, и, наконец, оставляет им обеспеченное состояние. Что же приносит это состояние детям? Оно весьма часто не только бывает причиной безнравственности в детях, не только губит их умственные способности и физические силы, но даже делает их положительно несчастными, так что если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно сча-

стливее детей. А между тем бедняк трудился, — бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? — были бы деньги! Пусть-де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богатч должен еще уметь отыскать их.

Из всех этих примеров мы видим, что труд, исходя от человека на природу, действует обратно на человека не одним удовлетворением его потребностей и расширением их круга, но собственной своей, внутренней, ему одному присущей силой, независимо от тех материальных ценностей, которые он доставляет. *Материальные плоды трудов составляют человеческое достояние; но только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности и счастья.* Это животворное влияние имеет только личный труд на того, кто трудится. Материальные плоды трудов можно отнять, наследовать, купить, но внутренней, духовной, животворящей силы труда нельзя ни отнять, ни наследовать, ни купить за все золото Калифорнии: она остается у того, кто трудится. Недостаток-то этой незримой ценности, производимой трудом, а не недостаток бархата, шелка, хлеба, машин, вина, погубил Рим, Испанию, губит южные штаты, вырождает сословия, уничтожает роды и лишает нравственности и счастья многие тысячи людей.

Такое значение труда коренится в его психической основе, но, прежде чем выразить психологический закон труда, мы должны еще сказать, что разумею под словом труд, потому что значение этого слова извратилось услужливыми толкованиями света, облекающего этим серьезным, честным и почетным именем иногда вовсе не светлые, не серьезные, не честные и не почетные действия.

Труд, как мы его понимаем, есть такая свободная и согласная с христианской нравственностью деятельность человека, на которую он решается по безусловной необходимости ее для достижения той или другой истинно человеческой цели в жизни.

«Всякое определение опасно», — говорили римляне, и мы не признаем нашего неуклюжего определения неуязвимым, но нам хотелось отличить в нем разумный труд взрослого человека, с одной стороны, от работы животных и работы негров из под палки, а с другой — от забав малых и взрослых детей. Машина и животное работают, работает и негр, боящийся только плети надсмотрщика и не ожидающий для себя никакой пользы из своей работы: несвободный труд не только не возвышает нравственно человека, но низводит его на степень животного. Труд только и может быть свободным, если человек сам принимается за него, по сознанию его необходимости; труд же вынужденный, на пользу другому, разрушает человеческую лич-

ность того, кто трудится или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход с своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица подделывающий карты, — плутуют. Богач, сбивающийся с ног, чтобы задать бал на удивление, пересесть своего приятеля, стащить соблазняющую его бирюльку, — играет, но не трудится, и его деятельность, как бы она тяжела для него ни была, нельзя назвать трудом, точно так же как игру детей в куклы, в бирюльки, в солдатики. Скрыга, работающий из всех сил, чтобы набить свой сундук блестящими кружочками, — безумствует, но также не трудится. Есть и такие господа, которые, не имея уже решительно никакого дела в жизни, придумывают себе занятие ради душевного и телесного моциона: точат, играют в бильярд или просто бегают по улицам, чтобы доконать пышный завтрак и возратить аппетит к обеду, но такой труд имеет то же значение, какое имело рвотное за столом римского обжоры: возбуждая обманчивую охоту к новым наслаждениям, оно помогает расстраивать душевный и телесный организм человека. Труд — не игра и не забава; он всегда серьезен и тяжел; только полное сознание необходимости достичь той или другой цели в жизни может заставить человека взять на себя ту тяжесть, которая составляет необходимую принадлежность всякого истинного труда.

Труд истинный и непременно свободный, потому что другого труда нет и быть не может, имеет такое значение для жизни человека, что без него она теряет всю свою цену и все свое достоинство. Он составляет необходимое условие не только для развития человека, но даже и для поддержки в нем той степени достоинства, которой он уже достиг. *Без личного труда человек не может идти вперед; не может оставаться на одном месте, но должен идти назад.* Тело, сердце и ум человека требуют труда, и это требование так настоятельно, что если, почему бы то ни было, у человека не окажется своего личного труда в жизни, тогда он теряет настоящую дорогу и перед ним открываются две другие, обе одинаково гибельные: дорога неутолимого недовольства жизнью, мрачной апатии и бездонной скуки или дорога добровольного, незаметного самоуничтожения, по которой человек быстро спускается до детских прихотей или скотских наслаждений. На той и на другой дороге смерть овладевает человеком живо, потому что труд — личный, свободный труд — и есть жизнь.

«В поте лица твоего снискай хлеб твой», — сказал Господь человеку, оставляя его за воротами рая и открывая перед ним широкую землю; труд сделался довершительным законом человеческой природы, телесной и духовной, и человеческой жизни на земле, отдельной и в обществе, необходимым условием его телесного, нравственного и умственного совершенствования, его

человеческого достоинства, его свободы и, наконец, его наслаждений и его счастья.

Что физический труд необходим для развития и поддержания в теле человека физических сил, здоровья и физических способностей, этого доказывать нет надобности. Но необходимость умственного труда для развития сил и здорового, нормального состояния человеческого тела не всеми сознается ясно. Многие, напротив, думают, что умственный труд вредно действует на организм, что совершенно несправедливо. Конечно, чрезмерный умственный труд вреден, но и чрезмерный физический труд также разрушительно действует на организм. Однако же можно доказать множеством примеров, что бездействие душевных способностей и при физическом труде оказывает вредное влияние на тело человека. Это неоднократно было замечено на тех фабриках, на которых работники являются дополнениями машины, так что занятие их не требует почти никакого усилия мысли. Да это и не может быть иначе, потому что телесный организм человека приспособлен не только для телесной, но и для духовной жизни. Всякий же умственный труд, наоборот, приводя в действие нервную систему, действует благотворно на обращение крови и на пищеварение. Люди, привыкшие к трудовой кабинетной жизни, чувствуют возбуждение аппетита скорее после умеренного умственного труда, чем после прогулки. Конечно, умственный труд не может развить мускулов, но деятельность и особенная живость нервной системы заменяют этот недостаток. И если умственная деятельность не избавляет совершенно от необходимости движения, то значительно уменьшает эту необходимость. Человек без умственных занятий гораздо сильнее чувствует вред сидячей жизни. Это в особенности заметно на тех ремесленниках, ремесла которых, не требуя значительных физических усилий, требуют сидячей жизни и весьма мало умственной деятельности. Смотря на бледные, восковые лица портных, невольно желаешь всеобщего введения швейной машины.

Сильное развитие нервной системы умственным трудом дает необыкновенную живучесть телу человека. Между учеными в особенности встречается много людей, доживающих до глубокой старости, и люди, привыкшие к умственным трудам, выносят перемену климатов, дурной воздух, недостаток пищи, отсутствие движения не хуже, а часто и лучше людей, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действуют нервы. Причины этого надобно искать в том важном значении, которое имеет нервная система в жизни остальных систем человеческого организма, и в том участии, которое принимает она во всех его отправлениях.

Конечно, всего полезнее было бы для здоровья человека, если бы физический и умственный труд соединялись в его деятельности, но полное равновесие между ними едва ли необходимо. Человеческая природа так гибка, что способна к величайшему разнообразию образа жизни. Самый сильный перевес труда ум-

ственного над физическим, и наоборот, скоро переходит в привычку и не вредит организму человека: только совершенные крайности в этом отношении являются губельными. Кроме того, при нынешнем состоянии общества трудно представить себе такой образ жизни, в котором бы труд физический и умственный уравновешивались: один из них будет только отдыхом.

Но если для тела необходим личный труд, то для души он еще необходимее.

Кто не испытал живительного, освежающего влияния труда на чувства? Кто не испытал, как после тяжелого труда, долго поглощавшего все силы человека, и небо кажется светлее, и солнце ярче, и люди добрее? Как ночные призраки от свежего утреннего луча, бегут от светлого и спокойного лица труда — тоска, скука, капризы, прихоти, все это бичи людей праздных и романтических героев, страдающих обыкновенно высокими страданиями людей, которым нечего делать. Читая какой-нибудь великосветский роман, где бедная героиня, эфирное и совершенно праздное существо, томится неизъяснимой тоской, нам всякий раз кажется, что эта тоска исчезла бы сама собой, если бы героиня вынуждена была потрудиться. Романисты в особенности любят такие праздные существа именно потому, что здесь-то и вырастает весь тот бурьян страстей, прихотей, капризов, неизъяснимых страданий, в котором так привольно блуждать туманному воображению, не выносящему света действительности.

Но человек скоро забывает, что труду он был обязан минутами высоких наслаждений, и неохотно покидает их для нового труда. Он как будто не знает неизменного психического закона, что наслаждения, если они не сопровождаются трудом, не только быстро теряют свою цену, но также быстро опустошают сердце человека и отнимают у него одно за одним все его лучшие достоинства. Труд неприятен нам, как узда, накинута на наше сердце, стремящееся к вечному, невозмутимому счастью, но без этой узды сердце, предоставленное необузданности своих стремлений, сбивается с дороги и, если оно порывисто и возвышенно, быстро достигает бездонной пропасти ничем неутолимой скуки и мрачной апатии; если же оно мелко, то будет погружаться день за днем, тихо и незаметно, в тину мелких, недостойных человека хлопот и животных инстинктов.

Этот неизменный закон труда каждый легко может испытать на самом себе в той потребности менять наслаждение, которая оказывается весьма скоро после того, как труд покидает человека. Потребность этой мены доказывает уже, что человек не способен только наслаждаться. Это паллиативное средство удерживать в сердце наслаждение само быстро теряет свою силу. Чем больше человек меняет наслаждения, тем кратковременнее каждое из них приносит ему удовольствие. Мена неудержимо делается все быстрее и быстрее и, наконец, превращается в какой-то вихрь, быстро опустошающий сердце. Если же человек по при-

роде своей способен предаваться какому-нибудь *одному* наслаждению, то это наслаждение делает его рабом своим и мало-помалу низводит на крайнюю ступень человеческого унижения. Напрасно человек старается ввести некоторый порядок и меру в свои наслаждения; несмотря на этот порядок, они быстро теряют свою цену и настойчиво требуют перемены, или одно из них требует усиления и, не останавливаясь на одной ступени, увлекает за собой человека в бездну душевной и телесной гибели. Так, например, действует привычка к вину, к опиуму, к разврату, к пустой светской жизни, к картам и проч. Человек неудержимо увлекается этим вихрем, пока он не выбросит из сердца его последней человеческой идеи и последнего человеческого чувства.

Этот психический закон, по которому наслаждения должны уравновешиваться трудом, прилагается к наслаждениям всякого рода, как бы они возвышенны и благородны ни были. Возьмем, например, наслаждение искусством: полнота и постоянство этого благородного наслаждения покупается также трудом. Только художник, посвятивший всю жизнь свою художественному труду, может вполне, постоянно и безопасно наслаждаться произведениями искусства. Но если он бросит труд, если перестанет изучать законы художественного творчества, а станет только любоваться, то наслаждение быстро начнет утрачивать для него свою силу и, наконец, совершенно исчезнет. Делаясь развлечением от скуки, наслаждение искусствами быстро перестает быть наслаждением, а скоро потом перестает быть и развлечением. Страстные собиратели картин и статуй начинают, может быть, наслаждением, но оканчивают пустейшим тщеславием, и дорогая картина, которая могла бы сделаться неисчерпаемым источником наслаждения и изучения для художника, делается часто вредной для души богача, который ее купил. Поэзия, музыка, живопись, ваяние могут быть или отдохновением после труда, или должны находиться в живой связи с трудом человека; когда они делаются предметом праздной прихоти, тогда не только теряют *всю* свою развивающую силу, но действуют отрицательно на нравственное и умственное совершенство.

Но пойдем еще выше, до самой высокой ступени человеческих наслаждений. Удовлетворение благороднейших стремлений человеческого сердца, подвиги великодушия, патриотизма, любви к человечеству совершаются не для наслаждения и дарят человека только мгновенным счастьем, которое блеснет, как искра, и исчезнет. Если же человек захочет взять более обильную дань с своего благородного подвига, остановить эту чарующую искру, то она не только немедленно начнет тускнеть, но, потухнув, наполнит сердце его смрадом тщеславия и самым пошлым самодовольствием. Если же вопреки этому человек все будет усиливаться остановить потухающее наслаждение, то выйдет еще хуже: он может остановиться на постоянном созерцании своих мнимых или даже и истинных добродетелей и сделаться самым неснос-

ным, самым бесполезным существом и безвозвратно погибнуть нравственно.

Но возьмем самое спокойное, самое продолжительное из наслаждений, наслаждение семейным счастьем, и мы также увидим, что без труда и оно невозможно.

Вот два молодых существа, которым судьба дала все, кроме необходимости трудиться и возможности сыскать труд жизни. Оба они хороши собой, богаты, молоды, добры и умны; оба страстно любят друг друга и страстно желают принадлежать друг другу. Наконец, желание их исполняется. Они *плавают* в блаженстве, но долго ли продолжается это плавание? Увы, очень недолго! Скоро притупляется чувство удовлетворенной страсти, и в промежутки наслаждений незаметно начинает закрадываться скука.

Жена создана Богом помощницей мужу, но в чем же она будет помогать ему, если он и сам ничего не делает? Таким образом, главное назначение жены не может быть выполнено, а вместе с тем мало-помалу исчезает и самое значение брака. Чувство любви притупляется: как ни тормозят его супруги, оно продолжает откликаться все слабее и слабее и, наконец, совсем умолкает, а сердце не перестает требовать счастья, наслаждений каждую минуту и во всю долгую жизнь человека. Тогда оба супруга начинают посматривать по сторонам, искать наслаждений вне домашней жизни, и вихрь света быстро уносит их в разные стороны. Появляются дети, но за детьми есть кому присмотреть и без матери: есть для этого бонны, гувернантки и гувернеры. А отцу что делать с детьми? Поласкать, когда придут, прогнать, когда надоедят, — вот и все. Сердце же между тем все не перестает требовать жизни и счастья, каждую минуту, долгие дни, месяцы и годы! Оба супруга, не находя счастья друг в друге, ищут его по сторонам: она — на балах, в нарядах, в романах, поджигающих искание счастья, в кокетстве, в отыскании нового чувства, новой любви; он — в клубах, в пирушках, в картах, рысаках, в танцовщицах; еще один шаг, и святость брака разрушена, тот розовый веночек, которого они так добивались, разорван, брошен, затоптан в грязь и позабыт навсегда. Такова судьба всех браков по страсти у людей, которым нечего делать. Взгляните через пять, шесть лет на таких супругов, и вы даже не подумаете, что сильное чувство любви когда-то соединяло их; ни признака какого-нибудь чувства! В простой крестьянской семье, где муж выбирал в жене только работницу, а она искала в нем кормильца и хозяина, вы найдете часто гораздо более и чувства, и истинной супружеской привязанности. Они трудятся вместе: ровно, дружно, как две дышловые лошади, поднимают они тяжелую борозду их жизненного пути, и все ссоры и расчеты быстро исчезают перед ежедневно возникающею необходимостью обоюдного труда. Их соединяет труд, и он-то свято поддерживает слабую искру взаимного сочувствия и проводит ее безопасно че-

рез все ссоры и даже пороки и преступления, которые могут быть сделаны супругами друг против друга, — проводит от алтаря до гробовой доски; так полно глубокого смысла то выражение Библии, где Господь назначает жену помощницей мужу, так оправдывается оно ежедневно перед нашими глазами, и мы, если не хотим быть слепыми, то убедимся, что без труда, дельного, серьезного труда, семейное счастье есть не что иное, как романтическая химера. Читая в каком-нибудь романе, как два ничего не делающих существа сгорают взаимной страстью и как потом эта страсть увенчивается браком, так и хочется спросить: что же было после? Шутка Теккерея, в которой он дорисовывает картину Вальтер-Скотта и знакомит нас с семейной жизнью Айвенго и Ровены, внушена писателю глубоким знанием сердца и острой наблюдательностью того, что на каждом шагу встречается в жизни.

Но этого мало: если муж трудится, чтобы добыть средства к жизни, а жена только пользуется плодами его трудов, не разделяя самого труда, то и тогда семейное счастье невозможно. Женщина, как кумир, вечно отдыхающая от лени на ложе из роз, самое нелепое создание развращенного воображения французских романистов. Такое понятие о женщине, весьма распространенное в модном свете, оскорбительно и для женщины, и для мужчины.

Перебирая, таким образом, все принятые ощущения, которые только дано испытывать человеку на земле, мы видим много наслаждений и нигде не находим счастья, потому что именем счастья человек упорно называет идеал ничем невозможного и бесконечного блаженства, которое бы не унижало, но возвышало его человеческое достоинство. Такого счастья нет на земле. Наслаждения, как бы их много ни было собрано в одну жизнь, еще не счастье. Это только мишурная пыль с крыльев того неуловимого призрака, за которым упорно гонятся люди. Взамен счастья, потерянного за грех, дан человеку труд, и вне труда нет для него счастья. Труд есть единственно доступное человеку на земле и единственно достойное его счастье. Бледный, дрожащий свет кидает на нашу земную жизнь эта лампада, зажженная Творцом с начала истории человечества, но потушите ее, и все оденется мраком. Наслаждения порхают вокруг нее, как золотые мотыльки, привлекаемые светом, и чем ярче горит она, тем больше их толпится, но потушите ее, и эти золотые мотыльки превратятся в хищных птиц, которые мигмом расхватают все сокровища сердца и оставят его на жертву пустоте и отчаянию.

Что же это такое, спросит читатель, к чему ведет эта речь? не проповедь ли это на азбучную истину, что *праздность есть мать всех пороков*? Но разве эта азбучная истина, которую в первый раз высказал какой-нибудь греческий мудрец, глубоко вдумавшийся в жизнь человека, не превратилась для нас в пустую, не-

понятную фразу? Из чего же видно, что эта азбучная фраза, на­доевшая нам в прописях, понята нами как глубокая и вечная, к каждому из нас приложимая истина? Не показываем ли мы во всех наших желаниях, что эта истина не проникла до нашего сердца, что мы не верим тому, что она истина?

Много ли можно встретить между нами таких людей, кото­рые не смотрели бы на богатство как на завидную привилегию ничего не делать, а на труд как на тяжелую и даже унижительную принадлежность бедности? Кто не желает обеспечить возмож­ность праздности для себя или, по крайней мере, для детей сво­их? Самое образование детей не ставит ли большинство ниже их независимого состояния? Мало ли таких людей, которые смот­рят на образование только как на средство добывать деньги, и видят ли в нем люди богатые средство отыскать труд, — не заба­ву, не украшение, а дельный труд?

Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его *не для счастья*, а готовить к труду жизни. Чем богаче человек, тем образование его должно быть выше, по­тому что тем труднее для него отыскать труд, который сам на­прашивается к бедняку, таща за спиной счастье в нищенской ко­томке. Воспитание должно развить в человеке привычку и лю­бовь к труду; оно должно дать ему возможность отыскать для се­бя труд в жизни. Но таково ли воспитание в настоящее время?

Много ли найдется матерей, которые бы не заботились уст­роить праздную жизнь для дочерей своих? Мало ли есть таких, которые готовы купить для своих любимых дочерей право празд­ности, продав их молодость, красоту и горячее сердце такому че­ловеку, о котором знают, что он не может внушить никакой любви?

«Есть недуг, его же видех под солнцем, — говорит Экклези­аст, — богатство хранимо от стяжателя во зло ему». Немного на­добно наблюдательности, чтобы убедиться, что этот недуг суще­ствует и под солнцем XIX столетия. Против этого-то недуга, как в частном воспитании, так и в воспитании целого народа, долж­но бороться. Чем большие богатства ожидают человека, тем бо­лее он должен подготовиться нравственным и умственным раз­витием к тому, чтоб выдержать свое богатство.

Взгляните на крестьянина в серых лохмотьях, грязной рукой отирающего пот с своего утомленного лица; давно уже носит он под дождем тяжелую соху и с самого раннего утра топчет свои­ми лаптями взмокшее поле; он промок до костей, горячий пот на лице его смешивается с холодными каплями осеннего дождя, руки опадают от усталости; он черен, угрюм, лицо его изрыто морщинами, которые скорее похожи на борозды, проводимые по полю его тяжелой сохой, чем на легкие черточки времени; весь он запачкан грязью и облит потом. Но всмотритесь в его физиономию, в его усталые, задумчивые глаза, и вы найдете в них выражение человеческого достоинства, которого напрасно

стали бы искать на белом, гладком, румяном, как крымское яблоко, и, как атлас, лоснящемся лице сидельца в енотовой шубе, похаживающего около своей лавки. От нечего делать этот сочный господин заигрывает с своим, таким же разбухшим, соседом: морда толстого кота, выглядывающего в окно той же лавки, глядит разумнее!

Но как ни бден крестьянин, одной сохой выбивающий себе насущный кусок хлеба, как ни тяжел труд его и как ни скудно вознаграждение, но когда после долгого рабочего дня он возвращается домой, то труд, как закатывающееся солнышко трудового дня, облекает пурпуром и золотом самые скучные, самые грубые предметы, встречающие его дома. Немного сложна и духовная жизнь крестьянина, но она все же есть, и в ней много истинно человеческого достоинства: он любит семью, в воскресный день радостно затепливает свечу перед образом, встречая нищего, ломает пополам свою краюху хлеба или вытаскивает из-за голенища свой грязный кошелек, где лежат три медные копейки, добытые тяжелым трудом.

Но вам кажется, что бедняк стоит лучшей участи? Бросьте же ему горсть золота, которая бы разом избавила его от необходимости свободного труда, и полюбуйтесь превращением.

Видите ли вы этого расплывшегося негодяя? Его сальное и бессмысленное лицо, маленькие заплывшие глаза, исполненные хитрости, наглости и, вместе с тем, низкого раболепства перед вашей высокой особой, напоминают вам и вашего приказчика, и целовальника в красной рубахе, и знакомого вам содержателя постоянного двора, и разбухшего купца-миллионера, которого вы помните еще за прилавком питейного дома, а может быть, и кого-нибудь из ваших друзей. Это — тот же самый крестьянин: он похитрил и в то же время поглупел, сделался жаден и жесток, обирает и обкрадывает народ и от всей души презирает своего бывшего собрата. Он сильно сколачивает копейку, хотя уже много серебряных рублей лежит в его окованном сундуке, на котором он примостил себе перину и дрыхнет в ожидании кондрашки. Он весь предался тому сорочьему инстинкту, который медицина должна была бы причислить к самому неизлечимому роду сумасшествия: каждая новая копейка выщербливает у него часть души, и в сердце его въелась безвозвратно та гнусная болезнь, о которой так удачно сказал Ювенал: «*Crescit amor nummi quantum ipsa pecunia crescit*». Прощай, человек! Остался толстый мешок, наполненный жиром и имеющий свойство веесывать деньги.

Кто наблюдал над жизнью простого народа, тот знает, как неизбежен такой закон превращения и как быстро зверство одолевает крестьянина, избавленного от необходимости личного физического труда и незнакомого с трудами умственной жизни. Могучая природа его тела, взлелеянная на русской печи и русском морозе, продолжает вырабатывать все новые и новые силы,

которые, за неимением расхода на труд, обращаются в жир, потпяющий и глаза его, и сердце, и мозг.

Может быть и другого рода превращение, которое, по нашему мнению, ничем не хуже первого: внезапно разбогатевший крестьянин, если его натура пошире и сердце поблагодороднее, может вовсе бросить труд и, что называется, закутить. Быстро исчезнет с него тогда человеческий облик: обрюзгая, посиневшая физиономия, губы красные, как огонь, и мутные глаза выразят в телесных формах неуголимую тоску его души.

Эти два превращения, которые в таких резких формах высказываются в простом быту, идут и выше — гораздо выше! Формы меняются, но смысл остается тот же.

Если духовные силы, вызывающие свободную деятельность человека на новый серьезный труд, духовный более прежнего, не растут вместе с материальными средствами удовлетворять своим нуждам и прихотям, то не только нравственное достоинство человека, но и счастье его понижаются по мере увеличения его богатства, будет ли он прибавлять капиталы к капиталам или растрачивать их на наслаждения, будут ли этими наслаждениями простая сивуха или шампанское, орловский рысак или балетная знаменитость. Богатство растет безвредно для человека тогда только, когда вместе с богатством растут и духовные потребности человека, когда и материальная и духовная сфера разом и дружно расширяются перед ним. Большая разница в том, понадобится ли разбогатевшему крестьянину книга, рояль, картина или тонкое сукно и тонкое вино, захочет ли он дать хорошее воспитание своим детям или заведет себе любовницу; будет ли побуждать его к новому труду желание расширить сферу своей общественной деятельности или желание затащить еще тысячу в свой сундук. Вот почему, по крайней мере, наравне с заботами политической экономии добывать бархат, тончайшие сукна и золотые кисеи, должны идти заботы об умственном и нравственном развитии народа, о его христианском образовании, иначе все эти кисеи и бархаты не увеличат массы счастья, а, напротив, уменьшат его. Но для чего же вся эта промышленная сумятица, если не для счастья? Не для того же, конечно, чтобы доставить политико-эконому и статистику удовольствие считать число фабрик и тюки товаров. Роскошь, которая в последнее время так быстро начала распространяться между всеми сословиями и которой так радуются иные статистики, политико-экономы и фабриканты так же быстро может съесть нравственность и счастье людей. Роскошь развивает фабрики, фабрики развивают роскошь; капиталист сколачивает новые капиталы; некапиталист бьется из всех сил и лезет в долги, чтобы не отстать в роскоши от капиталиста: человек вертится на своем бархатном кресле, придумывая, как бы добыть бархатные драпри; потребность больших и больших капиталов для всякого самостоятельного производства увеличивается; число самостоятельных производств уменьшается; одна

громадная фабрика поглощает тысячи маленьких и превращает самостоятельных хозяев в поденщиков; один дуреет от жира, другой дичает от нищеты; одного губит богатство, другого крайняя бедность превращает в машину; тот и другой приближаются к состоянию животному, а новые потребности, создаваемые ежеминутно промышленностью, увеличивают число недовольных жизнью. Таким путем идет экономическое развитие общества, не опирающееся на духовное и нравственное развитие его содержания и формы.

Так начертал Господь закон свободного труда и во внешней природе, и в самом человеке, в его теле, сердце и уме. Высылая человека на труд, Творец сделал труд необходимым условием физического, нравственного и умственного развития, и самое счастье человека поставил в неизбежную зависимость от личного труда. Карая, Господь сострадал своему созданию; посылая смерть, полагал семена новой жизни. «Трудись!» — сказал он человеку, и в этом слове выразилась вся неполнота падшей природы человека и все достоинство его земной жизни. Труд сделался отличительным признаком сына земли, знаком его падения и указанием пути к совершенствованию, признаком бессилия и залогом силы, цепью, накинутаю природою на человека, и уздой в руках человека для обуздания самовластия природы, клеймом рабства и печатью свободы; жизнь и самое счастье стали трудом; но зато в труде же нашел человек и жизнь, и единственно достойное его счастье.

Мы не будем указывать на все последствия, вытекающие из такого психического значения труда, — их бесконечное множество; но припомним только те из них, которые прямо относятся к делу воспитания.

Меркантильное направление нашего века, постоянно усиливающее свой натиск, проникло не только во все слои общества, во все сферы жизни, но даже в науку и в школу. Так называемые «humaniога», науки философские и исторические, заметно уступают свое место наукам промышленным, имеющим своей целью расположение материальных потребностей человека и отыскание средств к их удовлетворению. Философия, еще недавно игравшая такую важную роль в умственном образовании Европы, сошла с первого плана и уступила свое место безобразному учению материалистов, силиющихся создать систему, в которой мог бы найти успокоение человек, позабывший в промышленных хлопотах, что у него есть душа. Отказавшись от своего достоинства, наука старается подделаться под жизнь и становится рабой промышленности, которой прежде бросала только крупичи со своего пышного стола. Но если промышленность будет вести за собой науку, то по чьим же следам сама промышленность будет идти? Куда приведет она человека?

Неужели в быстром передвижении на паровозах и пароходах, в мгновенной передаче известий о погоде или о цене товаров че-

рез электрические телеграфы, в износке возможно большего количества тончайших бархатов и толстейших трико, в истреблении благовонных сигар и смердящих сыров откроет человек, наконец, назначение своей земной жизни? Конечно, нет. Окружите человека всеми этими благами, и вы увидите, что он не только не сделается лучше, но даже не будет счастливее, и что-нибудь одно из двух: или будет тяготиться самой жизнью, или быстро пойдет понижаться до степени животного. Это нравственная аксиома, из которой не вывернуться человеку. Зерно его существа, бессмертный дух его требует иной пищи и, не находя ее, или томится голодом, или покидает человека заживо. Только религия, с одной стороны, сердцем человека решающая

В *Какая школа помогает ребенку познать себя? Где, кроме уроков анатомии, идет разговор о нем самом, как о человеческом существе, где учат способам самопознания, умению справляться с самим собой? Нигде. Может, поэтому школа по-настоящему и не готовит ни к жизни, ни к труду, а только укрепляет общественный предрассудок, что кто дольше просидел на ученической скамье, тот и образованный человек.*

мировые вопросы, и наука, с другой, в высшем, бескорыстном, философском своем значении, — могут открыть и на земле пищу бессмертному духу человека. Вот почему всякая школа, позабывшая изречение Спасителя: «Не о хлебе едином жив будешь», и приготовляющая человека только к материальной жизни, как бы утонченна эта жизнь ни была и сколько бы ни требовалось для нее познаний, не выполняет своего назначения: она не prepares человека к жизни, но на первых же шагах сбивает его с настоящей дороги. Всякая школа, прежде всего, должна показать человеку то, что в нем есть самого драгоценного, заставив его по-

знать себя частицей бессмертного и живым органом мирового, духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди они даже до глубочайших математических или микроскопических исследований — не только не принесут пользы, но нанесут положительный вред самому человеку, хотя, может быть, и сделают его полезной, а иногда и очень вредной машиной в общественном устройстве.

Другое, не менее важное для педагогики последствие, вытекающее из психического значения труда, состоит в том правиле, что воспитание не только должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой. Потребность труда, как мы видели уже, врождена человеку, но она удивительно как способна разгораться или тухнуть, смотря по обстоятельствам, и в особенности сообразно тем влияниям, которые окружают человека в детстве и в юности.

Чтобы человек искренно полюбил серьезный труд, прежде всего должно внушить ему серьезный взгляд на жизнь. Трудно представить себе что-нибудь противнее цели истинного воспитания, как тот легкий шутовской оттенок, который придают учению и даже вообще воспитанию некоторые педагоги, желающие позолотить для детей горькую пилюлю науки. Шутовство и без того в последние годы завладело беседами почти всех слоев так называемого образованного общества; и без того серьезный разговор в гостиных и даже в домашних дружеских кружках сделался почти невозможным или, по крайней мере, чем-то странным и неприличным. Люди образованные, или имеющие претензию на образованность, стараются о самых серьезных вещах говорить шутя, и предмет разговора должен быть уже слишком ничтожен, — какой-нибудь новый фасон платья или какое-нибудь событие преферанса, чтобы о нем позволялось говорить в обществе серьезно. Не только серьезный разговор, но даже серьезный взгляд на жизнь считается неприличным, и человек, встречаясь с другим человеком, прежде всего старается надеть на себя шутовскую маску. Светские и полусветские молодые люди, еще не оставившие учебной скамейки, как будто боятся говорить серьезно о том, чему их учат, и, подделываясь под тон людей взрослых, слегка третируют и своих наставников, и предметы своего учения, позволяя себе говорить серьезно только о папиросах или перчатках.

Мы не будем докапываться, откуда проистекает такое требование шутовства в обществе, — от долговременного ли отсутствия всяких серьезных интересов в нашей общественной жизни, от влияния ли французского воспитания, вырабатывающего до сих пор корифеев нашего большого света, или даже отчасти и от всеобщего, слишком уже пересоленного юмористического направления литературы; скажем одно, что такая всеильная мода шутовства не только не способна поддержать общественных отношений, но действует чрезвычайно опустошительно, изгоняя из общества всякое разумное содержание.

NB Ушинский против развлекательной педагогики. И хотя, кажется, кое-где перегубает палку, отрицая роль игры в обучении подростков и юношества, в главном он прав — подчас «завитки и бантики» дидактики и частных методов только вредят делу, не только не облегчая усвоение, но подчас и затемяя, «зашумляя» истинный смысл.

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила меньше вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче ча-

сто бояться испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более должно бояться, чтобы он не научился презирать ее и третиловать ее слегка. Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые гибельные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушиваться только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения; должно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорожку, пройденную человечеством.

NB *Какая же вечная правда и вечная опасность нелепой организации образования, когда за конечный результат выдается правильный ответ на экзамене или зачете, а все обучение состоит только в подготовке к этим испытаниям. Тогда вся система образования представляет собой трубу, отгороженную от всей остальной жизни, протиснувшись сквозь которую можно получить пропуск в общество. Дремучая, но живучая система отметок-оценок, натаскивание перед экзаменами способствует этому.*

Как яда, как огня, надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случилось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на учение?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой.

Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем; или в кабинете папаши, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя

оно полужакрывается личиной вежливого обращения, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что получше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для прискания выгодного жениха, билет для выхода на общественную сцену.

Но воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду, потому что дельный, серьезный труд всегда тяжел. Для этого есть много средств; мы перечислим из них некоторые.

Преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. Леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться. Метода такого вспомогательного преподавания, кроме многих других достоинств, имеет еще главное то, что она, приучая воспитанника к умственному труду, приучает и преодолевать тяжесть такого труда и испытывать те наслаждения, которые им доставляются. Умственный труд едва ли не самый тяжелый труд для человека. Мечтать — легко и приятно, но думать — трудно. Не только в детях, но и во взрослых людях мы чаще всего встречаемся с ленью мысли. Мальчик скорее готов проработать физически целый день или просидеть без мысли над одной и той же страницей несколько часов и вызубрить ее механически, нежели подумать серьезно несколько минут. Мало того, серьезный умственный труд утомляет непривычного человека быстрее, чем самый сильный труд физический. Это явление объясняется физиологическими законами работы нервного организма и восстановления его сил, так дорого обходящихся экономии тела. Но если не нужно надрывать сил человека в умственной работе, то необходимо не давать им засыпать, необходимо приучать их к этой работе. Организм человека должен приучаться к умственному труду понемногу, осторожно, но, действуя таким образом, можно дать ему привычку легко и без всякого вреда для здоровья выносить продолжительный умственный труд. Вместе с этой привычкой трудиться умственно приобретается и любовь к такому труду или, лучше сказать, жажда его. Человек, привыкший трудиться умственно, скучает без такого труда, ищет его и, конечно, находит на каждом шагу.

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении. Отдых после умственного труда несколько не состоит в том, чтобы ничего не делать, а в том, чтобы переменить дело: труд физический является не только прият-

ным, но и полезным отдыхом после труда умственного. Польза такого употребления отдыха очень верно понята во многих закрытых заведениях Германии, где воспитанники в свободное от учения время с величайшей охотой занимаются нарочно для того придуманными работами: хозяйственными хлопотами, уборкой классных комнат, обработкой сада или огорода, столярным и токарным мастерством, переплетением книг и т.п. В выборе этих занятий не должно противоречить никаким безвредным наклонностям воспитанника, и тогда самое занятие будет действительным и полезным отдыхом. Конечно, смотря по возрасту, должно быть дано время и для игр; но, чтобы игра была настоящей игрой, для этого должно, чтобы ребенок никогда ей не пресыщался и привык мало-помалу без труда и принуждения покидать ее для работы. Более всего необходимо, чтобы для воспитанника *сделалось невозможным* то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровождение времени весьма обыкновенно во многих закрытых общественных заведениях, равно как и во многих семействах, где дети и молодые люди, оставя учебные занятия, решительно не знают, что с собой делать, и мало-помалу привыкают *убивать* время. Эта привычка, приобретенная еще в юности, находит потом себе обильную пищу в обществе, которое обыкновенно дружно и из всех сил хлопочет, как бы *доконать* время: как будто его дано человеку слишком много!

Но не только за дверьми класса, часто и в самом классе научаются воспитанники *убивать* время. Учитель толкует новый урок: ученики, зная, что найдут этот урок в книге, стараются только смотреть на учителя и не слышать ни одного слова из того, что он говорит. Толкуя в двадцатый раз одно и то же, учитель, естественно, не может говорить с тем одушевлением, которое симпатически пробуждает внимание слушателей: а между тем он не имеет никакой методы, которая помогла бы ему испытывать и поддерживать это внимание. Он заботится только о том, чтобы большинство его учеников знало предмет, а как придет к ним это знание, для него совершенно все равно. На другой день учитель спрашивает урок одного, двух, трех, а остальные в это время считают себя свободными решительно от всякого дела. Таким образом проводит иной счастливый мальчик большую часть дней целой недели и приобретает гнусную привычку оставаться целые часы ничего не делая и ничего не думая. Надеяться на самый интерес и занимательное изложение предмета можно только, и то не всегда, в университетах, но в средних и низших учебных заведениях нельзя ожидать, чтобы ученик сам увлекался предметом, но должно иметь методу, которая помогает учителю держать внимание *всех* своих слушателей постоянно в возбужденном состоянии. Не спорим, что это трудно и для учителя, и для ученика, но лучше сократить время классов наполовину.

В Ушинский рассуждает в основном об умственном труде, отводя физическому только рекреационное значение. Не думаю, что с этим можно согласиться. Чтобы учеба стала трудом, нужно, чтобы она осуществлялась по законам трудовой деятельности — была бы свободной, имела бы лично принятую ребенком цель, чтобы он сам ее планировал и осуществлял, чтобы был ясный и понятный, наглядный конечный продукт. Конечно, в традиционном обучении этого достичь почти невозможно, хотя современные методы осуществления учебных проектов позволяют сделать более эффективной эту деятельность. Но наилучший результат достигается при организации простого ручного труда, о котором в наших школах начали забывать. Может быть, причины не столько в материальных трудностях, сколько в естественной реакции на так называемое трудовое воспитание в советские годы, когда насильственно пытались готовить в школах рабочих для сферы материального производства и тем самым заткнуть прорехи советской экономики.

без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно, — бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только *трудящиеся и обремененные*.

Мы постараемся вскоре изложить некоторые приемы такой методы возбуждения классного внимания, но здесь скажем только, что ни один наставник не должен забывать, что его главная обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета.

Таким образом, воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутолимую жажду труда. Чем обеспеченнее будущее состояние воспитанника, чем менее предвидится для него насущных потребностей, вызывающих поневоле на труд, тем более должен расширяться перед ним горизонт мира, в котором для всякого, кто понимает назначение жизни человека и научился сочувствовать интересам человечества, найдется довольно почтенного и полезного труда. Чем богаче человек, тем выше, тем духовнее, тем более философское должно быть его образование, чтобы он умел сыскать себе достойный труд по сердцу. Бедняка труд и сам найдет: довольно, если он будет готов его выполнить.

Возможность труда и любовь к нему — лучшее наследство, которое может оставить своим детям и бедный и богат.

Труд, конечно, бремя, но бремя, без которого возможное соединение человеческого достоинства и счастья невозможно, — бремя, которое должен нести человек, если хочет прийти к тому невозмутимому спокойствию, к которому призываются только *трудящиеся и обремененные*.

О НРАВСТВЕННОМ ЭЛЕМЕНТЕ В РУССКОМ ВОСПИТАНИИ (НРАВСТВЕННОЕ ВЛИЯНИЕ КАК ГЛАВНАЯ ЗАДАЧА ВОСПИТАНИЯ)

Очень многие, если не все, сколько-нибудь значительные и постоянные явления нашей общественной жизни были в последние годы призываемы на суд нашей литературы, и немногие из них ускользнули от самых сильных обвинительных приговоров. Но во всех этих обвинениях более или менее ясно слышен, между прочим, один общий приговор. Какое бы учреждение и какой бы устав ни разбирался нами, мы всегда почти приходим к тому заключению, что хотя в данном учреждении или уставе и есть те или другие недостатки, но главный недостаток везде и во всем один и тот же — *недостаток людей*. После разбора исторических изменений всех учреждений и уставов, которым они подвергались у нас чаще, чем где-нибудь, — так что в последнее время принято было почти за правило всякое новое установление представлять, *в виде опыта*, на определенный срок, — мы должны были, кажется, прийти к ясному и твердому убеждению, что нет и не может быть такого безукоризненного учреждения, устава или закона, которого дурные исполнители не могли бы испортить так, что даже его хорошие стороны обратятся во вред обществу; и что нет такого дурного закона, учреждения или устава, которых благонамеренные исполнители не могли бы сделать если не хорошими, то, по крайней мере, сносными. Наши администрации, наши полиции, наши суды, наши сельские управления, наши университеты, гимназии, училища всякого рода, несмотря на недостатки своих уставов и положений, недостатки, свойственные всему, что выходит из рук человека, могли бы принести гораздо больше пользы, чем приносили до сих пор и приносят теперь, если бы наши администраторы, крупные и мелкие, наши судьи, наши полицейские чиновники, наши учителя и, наконец, члены наших городских и сельских общин, словом, все мы, с одной стороны, лучше понимали свои обязанности, а с другой, что гораздо важнее, потому что в непонятливости нельзя слишком укорять русских, — имели больше желания выполнять свои обязан-

ности и, так сказать, больше нравственной невозможности не выполнять их.

Опытom пришли мы к полному убеждению в недостаточности для успехов общественной жизни всякого рода контролей, нагроможденных на контроли; однакоже, при всяком новом проекте, касающемся той или другой стороны общественной жизни, мы, не доверяя уже контролю, в то же время не доверяем и людям и почти во всем оканчиваем одним и тем же припевом: все это хорошо, да где же взять людей для этого; людей, людей-то нет; людей недостает нигде и ни для чего!

Однако ж, как же это так — нет людей? Да вы послушайте только, с каким неудержимым рвением многие тысячи людей, и печатно и непечатно, горячо восстают против злоупотреблений всякого рода. Где теперь, в каком журнале, в какой великолепной гостиной, в каком департаменте или суде, в какой скромной чиновничьей квартире, в каком деревенском захолустье не разбираются по ниточкам всякого рода общественные злоупотребления? Если всю эту массу ревностных обличителей, так горячо и так без устали ратующих за правду против зла, собрать вместе, то вот вам целая армия превосходнейших общественных деятелей, не только отлично понимающих дело, не только не причастных никакому общественному греху, но готовых на самую упорную борьбу с общественным злом. Право, читая наши обличительные статьи, прислушиваясь к нашим обличительным беседам, кажется иногда, что всеми нами овладела какая-то болезнь бранчивости, или что какой-нибудь чаролей напустил нам тумана в глаза, и мы, думая, подобно ламанчскому герою, бороться с великанами зла, поднимаем копьё против ветряных мельниц и, думая находиться в толпе всякого рода злодеев и плутов, сидим на самом деле в кругу наших приятелей, готовых умереть за дело правды и добра, и что в сущности нам и бороться-то не с кем и не с чем. Мы теперь все, решительно все, не исключая и гоголевского городничего, если он еще здравствует, так усердно бранимся на пользу родины, что, право, трудно решить, кого мы браним: уж не серого ли мужичка, потому что он один, решительно он один не пристаёт к общему обличительному концерту.

Но, увы, нет! Перед нами не ветряные мельницы, мы не в кругу честных трактирщиков и погонщиков мулов, мы не донкихоты и не в таком положении, чтобы принять мирное стадо за неприятельскую армию: зла действительно везде очень много, несмотря на то, что людей, вооружающихся языком против всякого зла, тоже очень много. Из этого замечательного, хотя вовсе не отрадного явления, за невозможностью сделать из него что-нибудь лучшее, можно извлечь две психологические истины; первая, что браниться в пользу ближнего и делать что-нибудь для его пользы — две вещи совершенно различные, и вторая, что недостаточно знать и понимать зло, чтобы оно исчезло, если даже средства к его уничтожению в наших руках, что между знанием

добра и желанием его — глубокая пропасть, глубже даже сократовского ума.

Но куда же это, однако, девались люди и каких нам еще людей надобно? Чего, наконец, мы требуем от наших двуногих братьев, чтобы признать их за людей? Не заходит ли у нас ум за разум, как у того греческого мудреца, что днем, да еще со свечкою, не мог найти человека посреди многолюдной площади? Нет, мы не так прихотливы, и требования наши не велики. Сколько можно понять, то в наших обличениях, проходящих через типографский станок или улетающих к потолку вместе с дымом сигар и папирос, люди более или менее укоряются в недостатке того цемента, который связывает отдельные личности в одно дружное общество, в недостатке полезных для общества общественных убеждений, в недостатке так называемой общественной нравственности. Правда, браним мы своего ближнего иногда и за глупость; но, во-первых, это случается гораздо реже; а во-вторых, бранить человека за глупость так же рационально, как бранить его за то, что его физиономия нам не нравится.

Но в чем же состоит эта общественная нравственность отдельного лица? В ответе на этот вопрос мнения разделяются: одни полагают, что общественная нравственность состоит в утонченнейшем эгоизме и зависит единственно от степени умственного развития человека, так что стоит только человеку поучиться, поумнеть, и он убедится, что личное благосостояние зависит от общественного благосостояния. Но для того, чтобы прийти к такому убеждению, надобно уже очень поумнеть, поумнеть, например, до идеи, что от дров, которыми наши внуки или внуки нашего ближнего будут отапливать свои дома, нам будет тепло, или что от финансового благосостояния будущих поколений наши денежные обстоятельства будут в блестящем положении, или что от образования наших праправнуков мы лично получим огромную выгоду. Но если и возможен такой ум, то разве для немногих избранных; что же касается до нас, то мы замечаем и в себе и в других возможность множества таких положений отдельного человека в отношении к обществу, когда личный интерес прямо противоположен общественному; когда ум, и очень развитой ум, понимая очень хорошо зло, происходящее для общества от осуществления тех или других личных интересов, тем не менее решается на их осуществление именно потому, что они личные. Гоголевский городничий, а тем более Павел Иванович Чичиков, равно как и судья Тяпкин-Ляпкин, рассуждающий о создании мира, не потому кривят душою, чтобы не понимали, что не должно кривить ею; не потому извращают законы и обращают в свою личную пользу свое официальное положение, чтобы не понимали общественной пользы законов и их правильного исполнения. Конечно, случается у нас и такой грех, но очень редко;

чаще же всего мы очень хорошо понимаем, что закон полезен, что исполнение его необходимо для пользы общества; но понимаем также очень хорошо, что неисполнение законов очень полезно для нас самих. Чтобы убедиться в том, стоит только прислушаться, что говорят городничий и его почтенные сослуживцы мнимому ревизору, — стоит только заглянуть в наши официальные бумаги, наши годовые отчеты, торжественные речи: какая величественная добродетель, какое строгое понимание святости долга!

Нет! Право, в глупости нас, русских, особенно укорить нельзя. Нам на долю достался порядочный кусок от райского яблока, и мы очень хорошо понимаем, что такое добро, что зло: но знаем также слишком хорошо, где раки зимуют. Конечно, образование ума и обогащение его познаниями много принесет пользы, но увы, я никак не полагаю, чтобы ботанические или зоологические познания, или даже ближайшее знакомство с глубокомысленными творениями Фохта и Молешотта могли сделать гоголевского городничего честным чиновником, и совершенно убежден, что будь Павел Иванович Чичиков посвящен во все тайны органической химии или политической экономии, он останется тем же, весьма вредным для общества пронырой. Переменится несколько его внешность, перестанет он подкатываться к людям с ловкостью почти военного человека, примет другие манеры, другой тон, замаскируется еще больше, так что проведет кого-нибудь и поумнее генерала Бетрищева; но останется все тем же вредным членом общества, даже сделается еще вреднее, еще неуловимее. Посмотрите биографию Гегеля, напечатанную в этом же журнале, и если справедлива десятая доля того, что рассказывает Гейм, а мы думаем, что и половины опровергнуть невозможно, то нет ли в величайшем, необъятнейшем, глубочайшем философе всех времен очень и очень порядочной доли чичиковщины? а уж он ли не был умен, развит, глубокомыслен и учен? В своих странствиях от одной власти к другой не напоминает ли он несколько бессмертных путешествий Павла Ивановича? Знаем, что эти слова не пройдут нам даром и что нас обвинят, может быть, те самые лица, которые с такой охотой развенчивают наши русские знаменитые личности — Державина, Карамзина, Пушкина, Гоголя; но защитники всемирно-германской знаменитости поставлены будут в довольно затруднительные положения: или объяснить философски различные перипетии, которым подвергалась гегелевская философия с изменением политических обстоятельств и личных отношений философа, или укорить Гегеля в том, что он сам не понимал, что писал. Но мы так благоговели перед истинно необъятным гением берлинского философа, что решительно не допускали возможности последнего толкования, и если напоминаем его биографию, то вовсе не с целью обвинить его — мы уже не имеем никакого права бросить в него камнем,

NB Кажется, внимание к нравственному развитию — особенность именно российской педагогики. В западном образовании, по-моему, и термина такого нет.

«Moral education, civil education» — это скорее объяснение некоторых моральных и правовых норм, принятых в обществе. Русское понятие нравственного воспитания гораздо глубже.

В советское время воспитанию «коммунистической нравственности» хотя бы на словах уделялось много внимания. А теперь вроде о нем и не слышно. Неужели мы повторяем ошибку, на которую указывает Ушинский, считая, что, усиливая интеллектуальное воспитание, нагружая память ребенка массой сведений из разных областей знания, мы тем самым и обеспечиваем духовность? Несомненно также стремление уйти от пропаганды «единственно правильных» нравственных норм. По-моему, выход — в создании ситуаций для нравственного выбора, и сам акт этого выбора, осмысленный личностью, и создает опыт нравственного поведения. Но соотносить свой опыт возможно только с опытом других людей, вот почему нам нужны сплоченные и добрые детские группы, детские коллективы, о которых мы, кажется, начинаем забывать.

но именно для того, чтоб в резком примере показать, что величайшее развитие умственное не предполагает еще необходимо прочной общественной нравственности. Гегель ли не понимал важности, истины и красоты непоколебимого нравственного достоинства?

Этот величайший пример, напоминающий нам евангельский совет поступать по словам и следам проповедников, а не по делам их, избавляет нас от необходимости иметь другие примеры, хотя бы мы могли указать их много, начиная с бессмертного Бэкона, берушего взятки, и великого Мальборуга, обкрадывавшего своих солдат, и до умницы Сквозника-Дмухановского. И хотя мы не думаем, вслед за Грибоедовым, что умный человек не может быть не плутом, но убеждены, что очень умный человек может быть и очень большим плутом. Нет, одного ума и одних познаний еще недостаточно для укоренения в нас того нравственного чувства, того общественного цемента, который иногда согласно с рассудком, а часто и в противоречии с ним связывает людей в честное, дружное общество.

Чувство общности или, другими словами, нравственное чувство живет в каждом из нас точно так же, как и чувство личности, эгоизма.

Оба эти чувства, в виде микроскопических зародышей, рождаются вместе с человеком. Но тогда как первое, т.е. нравственное чувство, благороднейшее и нежнейшее растение души человеческой, требует большого ухода и присмотра, чтобы вырасти и окрепнуть, другое, как

всякий бурьян, не требует для своего преуспевания ни ухода, ни присмотра и, не обуздываемое вовремя, скоро подавляет все лучшие, нежнейшие растения. Сам божественный сердцеведец нашел ненужным заботиться о возрасте этого чувства:

никто и без того из собственного побуждения не подавляет своей живучей плоти, этого источника всякого эгоизма, *«но питает и греет ю»*.

Убежденные в том, что нравственность не есть необходимое последствие учености и умственного развития, мы еще убеждены и в том, что воспитание, семейное и общественное, вместе с влиянием литературы, общественной жизни и других общественных сил, может иметь сильное и решительное влияние на образование нравственного достоинства в человеке. Кроме того, мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями и разъяснение каждому его личных интересов...

ВОСКРЕСНЫЕ ШКОЛЫ

<...>Различие грамотных от полуграмотных и вовсе неграмотных, более чем самое различие в возрасте и развитии детей, делает невозможным однообразие в преподавании. Но я, для того чтобы быть кратче, предположу себе, что в вашу школу поступают ученики, не знающие ни читать, ни писать.

Я бы не спешил с сообщением им этого знания, потому что считаю грамотность только тогда важным приобретением для человека, когда он вместе с ней получает желание и умение пользоваться ей как следует, т.е. так, чтобы чтение развивало его ум, обогащало его полезными познаниями и укрепляло в нем христианский, нравственный элемент. Но согласитесь, что не всякое чтение действует таким образом, а иное и совершенно наоборот: притупляет умственные способности читающего (Петрушка Гоголя, без сомнения, глупел, читая книги), дает часто ложные сведения, ложный взгляд на вещи и дурно действует на нравственность. Читать — это еще ничего не значит: что читать и как

В *Мысль очень важная! Многие родители торопят-ся быстрее научить ребенка читать, а школы считают подготовленным того, кто приходит с умением читать. Между тем Ушинский предупреждает: главное не то, что ребенок читать умеет, важно научить его пониманию. Добавил бы — пониманию в широком значении, и не только печатного текста.*

понимать читаемое — вот в чем главное дело. Поэтому я советую вам не торопиться с учением чтению и сопровождать это чтение постоянным умственным и нравственным развитием учеников. Надобно сначала расшевелить ум и сердце ученика, сообщить ему жажду знания, жажду нравственной и умственной пищи, приучить его к этой пище — и потом уже, развернув перед ним книгу, благословить его на дальнейший, самостоятельный прогресс.

С этой целью я полагал бы если и начать учение грамоте с первых же классов, то понемногу, уделяя на это из каждого класса небольшую частицу времени и посвящая остальное беседам с учениками, которые могли бы развивать их ум, сердце и слово.

Скажу сначала о предмете и способе самых этих бесед и потом уже постараюсь объяснить в нескольких словах тот метод учения грамоте, который должен сопровождать эти беседы и который мне кажется лучшим.

При беседах с учениками должно иметь в виду постоянно две цели и не увлекаться ни одной из них настолько, чтобы позабыть о другой.

Первая цель, формальная, состоит в развитии умственных способностей ученика, его наблюдательности, памяти, воображения, фантазии и рассудка. Должно постоянно помнить, что следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, при-

NB *Конечно же, это задача не только воскресной школы, а любой, особенно в наше время. Способность к самостоятельности — что может быть важнее? Но большинство из нас, вопреки требованиям Песталоцци и Ушинского, продолжают заботиться в основном об усвоении различной информации, здесь и сейчас под руководством учителя. Взгляните на наши учебники — почти ни одним из них ребенок не может пользоваться самостоятельно, без взрослого. Не только потому, что его этому не учат, а потому, что учебник не приспособлен для самостоятельного освоения, если не считать многочисленных упражнений для закрепления того, что изучено под руководством учителя. Может быть, развитие семейного образования побудит к созданию принципиально других учебников для самостоятельной работы. Так ведь все равно на экзаменах у таких экстернов будут спрашивать стандартный набор информации, а не умение самостоятельно мыслить, переживать, действовать.*

обретать новые познания. Эта способность, которую несколько односторонне, но зато с таким необыкновенным успехом развивал Песталоцци и его последователи, должна остаться с учеником и тогда, когда учитель его оставит, и дать ученику средство извлекать полезные знания не только из книг, но и из предметов, его окружающих, из жизненных событий, из истории собственной его души. Обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет одну из главнейших задач всякого школьного учения. Эта умственная сила сообщается ученику тем, что учитель указывает ему предмет, могущий возбудить деятельность тех или других его умственных способностей, и направляет эту деятельность, помогая ей, где необходимо, и оставляя ее действовать там, где она может действовать сама. Главная задача воскресной школы состоит в том, чтобы пробудить умственные способности учеников к самостоятельности и сообщить им привычку к ней, указывая, где следует, дорогу, но не таская их на помочах. Дитя выучивается ходить гораздо труднее и медленнее, если слишком заботливые родители беспрестанно стараются облегчить ему труд своим вмешательством: следует только дать

ему место и возбудить в нем желание ходить. Таким образом, представляя ученикам тот или другой предмет, учитель представляет им самим наблюдать предмет, высказывать свои наблюдения; представлять, воображать и вспоминать то, что они наблюдали, и выводить, наконец, из своих наблюдений правильное умозаключение.

Но такой развивающий метод, открытие которого навсегда оставит за Песталоцци имя первого народного учителя, не должен увлекать наставника слишком далеко; увлекать до того, чтобы он забыл самое содержание и, преследуя форму мысли, опускал из вида самую мысль.

Вторая цель школьного учения, реальная, столь же важна, как и первая, да еще, если хотите, и важнее первой. Для достижения этой цели прежде всего необходимо разумный выбор предметов для наблюдений, представлений и соображений. Конечно, в воскресной школе не может быть и речи о той систематичности и полноте, о которой следует заботиться в школах постоянных; но напряженное, истинное античное внимание учеников воскресной школы превращает час в неделю. Чем короче время ученья и чем напряженнее внимание учеников, тем более должен дорожить учитель этим временем и вниманием; тем осторожнее и разборчивее должен быть он в выборе предметов для умственных упражнений.

NB *Учить наблюдать, конечно, одна из важнейших педагогических задач, особенно в наше вербальное время. Наверное, каждый учитель обращал внимание на то, что после наблюдения физических ли опытов, природных ли объектов дети рассказывают не о том, что видели, а о том, что знают или слышали.*

Дорожить учителем этим временем и вниманием; тем осторожнее и разборчивее должен быть он в выборе предметов для умственных упражнений.

Для ограничения самого себя, имея в виду возможную экономию времени, наставники школы с общего согласия должны заранее выбрать и определить предметы своих бесед с учениками в продолжение целого года. Этот выбор должен быть записан, утверждён распорядителями школы и представляем каждому новому учителю, который захочет посвятить школе несколько часов своего воскресного дня. Такая определенность, не лишаящая, впрочем, возможности каждого нового учителя предложить на согласие своих товарищей новые предметы, упущенные из вида, по его мнению, принесет много пользы воскресной школе: во-первых, она заставит каждого учителя готовиться к уроку и испытывать свои силы прежде, чем он станет учить, что в воскресных школах еще необходимее, чем в школах постоянных; во-вторых, — усилит чрезвычайно влияние учения, сосредоточив деятельность самых разнообразных учителей; в-третьих, — экономизирует время; в-четвертых, — дает наставникам возможность всегда обозреть пройденный ими путь и видеть тот, который еще остается пройти.

Предметами бесед в воскресных школах могут быть: 1) Главнейшие события ветхозаветной истории, главные и второстепенные события истории евангельской и истории церкви, главнейшие священнодействия и обряды богослужения, главнейшие нравственные обязанности всякого человека, о которых, впрочем, следует говорить более при изложении событий евангельской истории, обращаясь в то же время к образу жизни самих учеников. 2) Крупнейшие события из русской истории и те из

NB *Со всем согласен, кроме рисования. Убежден, что вначале надо дать возможность выразить себя, свой взгляд на мир с помощью карандаша или кисти, а потом, когда это станет для ребенка смыслом рисования, помочь ему освоить различные техники, способствующие лучшему самовыражению.*

К сожалению, преподавание ИЗО в наших школах, как и преподавание других предметов, по своей логике — просто слепок с логики преподавания этих предметов для будущих профессионалов в вузе или колледже. И там, понятно, надо учить последовательно ремеслу — от простого к сложному. В общем же образовании совсем не так. Оно должно возбудить ум и душу, научить пониманию самого себя, а вовсе не давать какую-то систему ремесленных знаний.

всеобщей, которые находятся в связи с русской или историей христианской церкви. 3) Главные физические явления, как-то: ночь, день, четыре времени года, дождь, снег, гром и т.п. 4) Различие главнейших пород животных, с показанием этого различия на животных домашних и тех, которые могут быть знакомы ученикам. 5) Умственное счисление, преимущественно на предметах наглядных: мера, вес, измерение времени и пространства, причем ученики наглядным образом могут быть ознакомлены с главнейшими геометрическими формами, наиболее им встречающимися, и с свойствами этих форм; наглядное решение пяти или шести геометрических теорем, с приложением к ним на практике измерения и счисления, будет в воскресной школе совершенно на месте, особенно для работников из ремесленного класса; мне кажется, что портные, столяры, резчики, лепщики и т.д. не только будут сильно заинтересованы таким занятием, но и выкажут замечательные способности к геометрии, как это мне удавалось замечать не раз. 6) Рисовка преимущественно с натуры, причем, конечно,

должна быть соблюдаемая постепенность в выборе образцов, начиная простым квадратом и оканчивая какой-нибудь сложной капителью, цветами, формами животных, бюстами, ландшафтами. То, что я видел в воскресных школах по предмету рисования, дает мне право думать, что это занятие и займет учеников, и пойдет очень успешно. В том же, что оно принесет большую пользу лицам ремесленного класса, не может быть ни малейшего сомнения: сколько природных талантов может быть пробуждено таким занятием. 7) Знакомство с различными ремесленны-

ми производствами, причем ученики получают возможность высказать свои знания и приобрести новые. Сколько драгоценного времени, сколько сил может быть спасено только тем, что ученик, хотя раз в жизни, взглянет разумными глазами на свое собственное ремесло, которым он привык заниматься по рутине, не рассуждая, что и для чего делается, и не соображая, не идет ли он по окольной дороге к тому, что может быть достигнуто гораздо легче, быстрее, прямее! Направить сознательный взгляд ученика на то занятие, которое должно наполнить собой все дни его жизни и давать ему кусок хлеба, составляет одну из главнейших задач воскресной школы. Это же вовсе не так трудно для учителя, как может показаться с первого взгляда; стоит ему немного познакомиться с тем или другим производством, отчасти по руководствам, которых такое множество на французском и немецком языках, а отчасти из личного наблюдения, посетив две-три мастерские. Конечно, такое знакомство будет очень поверхностно, но главное дело здесь состоит в том, что человек, не скованный цепями рутины, с развитым рассудком, внесет свой светлый взгляд в подробности того или другого ремесла, и если не скажет, как и что должно делать, то, по крайней мере, поставит вопрос, почему делается то или другое. Ученик сам разрешит вопрос учителя и будет очень рад научить своего наставника тому, что сам хорошо знает, а над иным вопросом задумается и будет решать его, может быть, целые недели и месяцы. Повторяем еще раз, что это возбуждение мысли в своем собственном ремесле, это возбуждение внимания к своему собственному делу, это обращение сознания на то, что делается ежеминутно в продолжение долгой жизни, но совершенно бессознательно, есть одно из величайших благодеяний, какие только может оказать воскресная школа ремесленному классу. Пусть собственное занятие займет ум ремесленника, и не только наши ремесла выйдут скоро из того жалкого состояния, в котором они находятся, но даже умственное и нравственное состояние ремесленного класса станет быстро возвышаться, а вместе с тем потребность в иностранных ремесленниках уменьшится. Жалкое состояние наших ремесленников, экономическое, умственное и религиозное, должно быть постоянно в виду воскресных школ. Не должно забывать также, что рассказ о собственных занятиях, приведенный в систему с помощью наставника, не только в высшей степени полезен для того, кто рассказывает, служа ему лучшим упражнением мысли и слова, но окажет весьма полезное действие и на слушателей, хотя бы они занимались другими ремеслами: он пробудит внимание и направит сознание слушателя на свое собственное дело. 8) Ознакомление учеников с главнейшими техническими изобретениями посредством моделей и картин может быть также одним из занятий в воскресных школах: модель гидравлического прессы, паровой машины, пильни, мель-

ницы и т.п. достать и объяснить очень нетрудно; но какие богатые природные силы могут пробудить эти немногочисленные объяснения!

Вы скажете, может быть, что я наставил такое множество предметов для занятия в воскресных школах, какого будет достаточно для ежедневной школы на долгие годы; но я полагаю, что разнообразие и многочисленность не стесняют, а дают свободу в выборе. Что сделаете, за все великое спасибо. Но я советовал бы вам с вашими сотрудниками не только предварительно сделать выбор того, чем вы будете заниматься в школе, но и обдумать: каким путем может быть объяснено то или другое.

Если у вас есть достаточный денежный сбор, то я советовал бы вам обдуманно употребить его на приобретение вещей, необходимых или полезных для школ. Я не говорю здесь о скамьях, чернильницах, бумаге и т.п. школьных принадлежностях; все это разумеется само собой, но хочу указать вам на необходимость приобретения таких предметов, которые ближе изъяснят вам мою мысль о том, каково должно быть *словесное* преподавание в воскресных школах. Я говорю *словесное*, потому что считаю его гораздо важнее книжного, о котором не говорил еще ни слова.

Весьма полезно и даже совершенно необходимо приобрести для школы значительное собрание картин, изображающих именно те события из священной и гражданской истории, те предметы из географии и естественной истории и т.д., о которых вы намерены беседовать с вашими учениками. Вы, вероятно, заметили, как наш простой народ любит смотреть на картины и изъяснять себе впрямь и вкось то, что на них нарисовано, как иной мужичок употребляет свой трудовой грош, чтобы налепить какую-нибудь картину на стенку своей избы, и как долго дети крестьянина черпают из такой картинки материал для своей детской фантазии. Я бы советовал вам воспользоваться этим естественным стремлением простого человека, из которого возникла у нас целая народная школа суздальской живописи. Для объяснения событий священной истории лучше всего употреблять картины, конечно, делая между ними выбор. Если у вас есть средства, то закажите нарочно нарисовать картины с такими подробностями, которые давали бы вам повод к полезным объяснениям: так, например, изображая какое-нибудь историческое событие, постарайтесь, чтобы одежды, оружия, здания были изображены верно и чтобы, хотя даже и не совсем к стати, тут же на картине было изображено несколько таких предметов, которые могли бы быть представителями местности и времени, когда и где совершается какое-нибудь событие. Пусть, например, на картине, изображающей продажу Иосифа братьями, будет и пальма, и верблюд, и пустыня; если же где-нибудь вдали будет скакать лев, то и это не большая бе-

да*. Вы без труда найдете много немецких изданий и подобном роде. Географическая картина, где тигр лезет на крокодила, страус спокойно рассказывает возле слона или льва, ящерица сидит на дереве вместе с попугаем, также очень полезна, конечно, при объяснении со стороны учителя.

Рассказ *по картине*, и особенно по картине, нарочно написанной для рассказа, имеет большие преимущества перед самыми красноречивыми рассказами без картин. Картина не только запечатлевает в памяти самый рассказ, но сдерживает самого учителя и группирует в голове ученика приобретенные им сведения. Учитель, смотря на картину, труднее удаляется от предмета в сторону и припоминает то, что, может быть, позабыл бы рассказать. Кроме того, взглянув на картину, он без труда готовится к уроку, а переглядывая рассмотренные картины, припоминает то, что было рассказано, и соображает то, что остается рассказать. Ученик, смотря на картину, точно так же легко припоминает то, что было уже рассказано, и повторяет рассказанное в порядке, руководимый молчаливым указанием учителя на тот или другой предмет картины. Сколько сведений, часто, конечно, очень нелепых, приобрел наш народ из суздальских картин с их безграмотными объяснениями внизу, или смотря в стеклышко райка и слушая красноречивые прибаутки рассказчика, повертывающего валик. У нас в Малороссии многие мужички почти только и знают из священной истории то, что услышали от людей, ходящих с вертепом в рождественские праздники по селам и городам. Воспользуйтесь же этой естественной склонностью народа, и вы достигнете прекрасных результатов. Рассказы по картинам в воскресной школе имеют еще то преимущество, что вновь прибывающие ученики, рассматривая картины, уже объясненные и вывешенные на стены, под руководством своих товарищей, слушавших объяснение, по возможности вознаграждают упущенное. Для этой цели всякая, уже вполне объясненная картина должна быть вывешена на стене школы; но картины необъясненные не должны быть показываемы ученикам, чем предотвращается праздное любопытство, вредное уже потому, что оно, предупреждая рассказ, отнимает у него значительную долю занимательности. Чучела животных, модели, планы сел и городов, рисунки строений, ремесленных орудий, машин, употребляемых у нас или за границей, образчики различных ремесленных материалов: кожи, сукна, металлов, камней и т.п., все, что только можно приобрести в этом роде, принесет пользу воскресной школе.

При объяснении таких предметов, которых нарисовать нельзя, следует, по крайней мере, напомнить ученику приблизительно то, что он видел, слышал или чувствовал. Так, например, по-

* Это поможет народу понимать правильным образом изображаемое на иконах, а то нередко приходится слышать самые дикие истолкования.

ложим, что преподаватель хочет объяснить ученикам главные священные действия литургии. Для этой цели он должен спросить учеников, что они сами заметили, присутствуя в церкви во время обедни. Если преподаватель заметит, что ученики его, хотя и ходили в церковь и, может быть, молились усердно, но мало обращали внимания на то, что делалось перед их глазами, и мало вслушивались в слова священнослужителей и пение клира, так что не заметили даже порядка главнейших действий, то пусть он сам не излагает этого порядка, а потребует от учеников, чтобы они в будущее воскресенье перед школой сходили к обедне и заметили все, что делалось в церкви, а потом потребует отчета в том, что они заметили. Это должно быть повторяемо до тех пор, пока большинство учеников будет, наконец, в состоянии рассказать в порядке весь ход литургии. Тогда только наставник должен приступить к объяснению значения самых священных действий и их порядка. От такого приема преподавание приобретет не только наглядность, но высокое, торжественное, живое значение; кроме того, ученики приобретут привычку быть внимательными в церкви. Открыть в церкви для человека источник духовного развития и нравственных убеждений — высшая цель всякой народной школы; школа учит человека не многому и не долго, — церковь поддерживает и наставляет его от колыбели до могилы; но необходимо некоторое развитие и некоторое знание, чтобы пользоваться этой поддержкой и этими наставлениями. Все это, кажется мне, нетрудно сделать; но, конечно, во всем требуется обдуманность, постоянство и некоторый навык со стороны наставника. <...>

ПРЕДИСЛОВИЕ К ПЕРВОМУ ИЗДАНИЮ «ДЕТСКОГО МИРА»

Появление «Детского мира» вызвано современной потребностью по первоначальному преподаванию русского языка в младших классах наших учебных заведений. Насколько угадал я эту потребность и насколько сумел удовлетворить ей — судить не мне; но так как в системе этой книги, вследствие ее особенного назначения, много своеобразного, то я считаю необходимым вполне уяснить в предисловии основания, руководившие моим трудом.

В настоящее время в нашем учебном мире довольно уже распространена та совершенно справедливая мысль, что, при изучении отечественного языка, знакомству с грамматическими правилами должно предшествовать знакомство с самим языком и практический навык в его правильном употреблении. Сколько мне известно, в младших классах всех учебных заведений (в которые только поступают дети от 9 до 12 лет) обучение отечественному языку начинается *чтением и рассказом прочитанного*. Но при таком занятии сами собой рождаются вопросы: что и как читается и рассказывается и существуют ли для этого особенная метода и особенное руководство? Конечно, читать для упражнения в чтении можно все; но далеко не все из прочитанного может быть рассказано десятилетними читателями и далеко не все может быть объяснено им учителем с одинаковой пользой. Иная статья, написанная очень красивым языком, в то же время до того лишена всякого содержания, что ученик не может уловить в ней ни одной ясной и определенной мысли и даже сам учитель нередко затрудняется сделать ученику какой-нибудь вопрос о прочитанном, вопрос, предполагающий возможность положительного и сколько-нибудь дельного ответа. Понятно, что ученик, желая передать содержание такой статьи, поневоле старается, за неимением определенной мысли, вспомнить фразы и слова, и понятно также, что такой рассказ прочитанного не только бесполезен, но даже вреден. Другого рода статьи отличаются совершенно противоположным недостатком — в них слишком много содержания для десятилетнего читателя, или это содержание такого рода,

что для уяснения его требуется слишком много толкований со стороны учителя, толкований, заимствованных из разных наук и из разных сфер жизни, вовсе незнакомых маленькому читателю. Если же, наконец, в наших детских хрестоматиях и книгах для чтения можно найти несколько статей, имеющих дельное и притом доступное десятилетнему ученику содержание, то эти статьи, не находясь ни в какой связи между собой, вызывают столь же бессвязные и случайно появляющиеся толкования.

Присутствуя часто при таких чтениях и рассказах, я убедился в необходимости особой книги, именно назначенной для того, чтобы десятилетний ученик мог читать ее и рассказывать ее содержание, а учитель мог сопровождать эти чтения систематически связанными между собой толкованиями, доступными и полезными для ученика такого возраста.

Но какова же должна быть книга, назначенная для этой цели? Вопрос этот решается различно, смотря по взгляду на самое значение чтений и рассказов.

Одни видят в них только упражнения в языке, соединенные с постепенным практическим изучением грамматики; другие полагают, что чтениями и рассказами должно пользоваться как средством умственной гимнастики; третьи, наконец, думают, что, достигая двух упомянутых целей, преподаватель, кроме того, должен при чтениях и рассказах стараться сообщить ученикам возможно более полезных сведений.

Если цель чтений и рассказов прочитанного есть только практический навык в языке, то естественно, что для таких чтений годны всякого рода статьи, которые только по содержанию своему доступны детям и написаны правильным русским языком. Но мне кажется, что такой взгляд на чтение и рассказы не совершенно справедлив.

Язык не есть что-либо отрешенное от мысли, а напротив — органическое ее создание, в ней коренящееся и беспрестанно из нее вырастающее; так что тот, кто хочет развивать способность языка в ученике, должен развивать в нем прежде всего мыслящую способность. Развивать язык отдельно от мысли невозможно; но даже развивать его преимущественно пред мыслью положительно вредно. Если при таком исключительно *формальном* направлении и можно достигнуть каких-нибудь результатов, то только результатов призрачных и даже вредных. Привычка чисто, гладко и изящно болтать всякий вздор и связывать ловкими фразами пустые, вовсе одна из другой не вытекающие мысли, есть одна из самых дурных человеческих привычек, и воспитатель должен искоренять ее, а не содействовать ее развитию. В этом отношении много зла приносит самым талантливым детям излишняя снисходительность родителей к детской болтовне и то слишком раннее изучение иностранных языков, при котором обращается все внимание на грамматиче-

скую правильность речи, а не на ее логический и фактический смысл.

Кроме того, нетрудно убедиться, что формальное изучение языков противоречит самой природе дитяти. Дитя, если оно еще не испорчено ложным воспитанием, не склонно к фразам: его прежде всего увлекает самая мысль, содержание, явление, факт, а не форма выражения мысли. Нельзя придумать более неприличного для дитяти, более старческого занятия, как забота об отделке форм. Это роскошь, желание которой приходит уже тогда, когда содержания в уме много, когда новое перестает нас сильно занимать; а для ребенка весь мир еще нов и занимателен.

Я полагаю даже, что одно формальное изучение языка не достигает и своей односторонней цели. Форма мысли тогда только хороша, когда человек создает ее сам, вместе с мыслью, когда она органически вырастает из мысли; а не тогда, когда она выхвачена из какой-нибудь книги, будь это даже сочинение образцового писателя. Преимущественное изучение образцовых писателей, введенное во французских школах, много имело влияния на легкость и красоту изложения, которые так замечательны во всяком французе, получившем хорошее французское воспитание; но не является ли это же самое изучение одной из причин того замечательного бесплодия, которым поражена современная французская литература, и того разлада между фразой и мыслью, который так заметен в современных французских писателях? Бесчисленное множество готовых удачных оборотов, ловких фраз, остроумных сближений, выработанных самостоятельно писателями, наполняя голову ученика, предлагают ему всегда готовую и красивую оболочку для какой угодно пустой или ложной мысли; но потому именно самая эта мысль часто остается бедна, пуста, а скрывающаяся в ней пустота и ложь, прикрытая блестящей одеждой, взятой напрокат, долго не выходит наружу.

Но если одно практическое упражнение в языке оказывает недостаточным при чтениях и рассказах, то не вполне достигнет разумной цели воспитания и тот, кто будет видеть в них одну гимнастику ума. Развивать ум можно также *формально* и *реально*. Умственная гимнастика развивает ум формально; одни только *положительные* совершенно усвоенные умом знания, преобразившиеся в идеи, развивают его реально. Но хотя формальное развитие рассудка, конечно, гораздо полезнее одного формального развития способности языка, однакоже я полагаю, что и в этом отношении односторонность вредна. Если исключительно *язычное* учение может воспитывать пустых говорунов, то односторонняя рассудочная гимнастика, для которой все равно, над чем бы рассудок ни упражнялся, только бы упражнялся, воспитывает поверхностных резонеров, — людей, готовых рассуждать о каком угодно, даже вовсе им неизвестном

предмете, потому что в голове их всегда много готовых рассудочных категорий, могущих принять сегодня одно, а завтра другое содержание. Умственная гимнастика бесспорно развивает силы ума, но — если можно так выразиться — портит его характер; приучает его к бесследному перемалыванию мыслей, целью которого является не самое дело, не результат, а та же умственная гимнастика.

Никто, конечно, не станет доказывать, что упражнения в языке и умственная гимнастика вредны сами по себе; вредна только их односторонность, вредно отсутствие в них реального содержания. Я хотел высказать только, что как умственная, так и словесная гимнастика должны упражнять умственные и словесные силы ученика над каким-нибудь реальным, положительным знанием; что главной целью этих упражнений должно быть полное усвоение и ясное выражение самого знания, причем побочным образом будут упражняться и умственные силы и способность слова. Это мнение мы не выдаем за новое: уже и теперь мы имеем преподавателей русского языка, которые пользуются чтением и рассказами прочитанного не только для практических упражнений в языке, не только для умственной гимнастики, но и для того, чтобы в так называемом *вещественном разборе* сообщить ученикам положительные, полезные и доступные для них знания.

Однако же я не согласен с теми преподавателями русского языка из этой последней категории, которые видят в самых знаниях цель таких чтений и объяснений. *Не самое знание, а идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания, — вот что должно составлять зерно, сердцевину, последнюю цель таких занятий.* Вокруг этого ядра должна органически нарастать логическая и умственная оболочка, так чтобы словесные и логические упражнения не были только правильной постройкой пустых или ложных фраз, ни логической диалектикой без содержания. Составляя мою книгу, я имел в виду именно такого рода преподавание и хотел облегчить ею труд преподавателей, разделяющих такое воззрение на значение чтений и рассказов в классах, а вместе с тем усилить влияния их полезной деятельности, сохранив системой моей книги их многочисленные объяснения в уме и памяти детей.

Если преподаватель, руководясь случайным сопоставлением читаемых в классе рассказов, толкует ребенку сегодня об огненной горе, завтра о благодарности, послезавтра о крокодиле или железной дороге, а иногда в один и тот же класс, вынуждаемый необходимостью объяснять встречающиеся слова, толкует о множестве самых разнообразных предметов, то, конечно, не имеет он права требовать, чтобы ученики помнили его объяснения, и не может ожидать, чтобы в умах их построилось сколько-нибудь систематическое знание, а тем более систематически развитая идея.

Руководясь той мыслью, что при чтениях и рассказах прежде всего должно быть сообщаемо ученику какое-нибудь положительное знание, дающее ему идею, и вместе с тем упражняема его мыслительная и словесная способность над этой идеей, я задал себе вопрос: какого же рода должны быть эти знания и идеи? Что выбрать из обширной области человеческих знаний и человеческих идей для этих первых упражнений в мысли и в отечественном языке?

Рассказы исторические положительно не годятся для этой цели; десятилетнего ребенка нет возможности возвысить до правильного понимания великих исторических личностей и великих исторических событий; а понижать эти личности и события до уровня детского понимания — значит уродовать историю, что не только бесполезно, но положительно вредно. Рассказы же исторических анекдотов тоже не имеют никакой цели, потому что самые эти анекдоты имеют значение только по отношению к тем личностям, которые в них играют роль.

Отрывки из путешествий также не годятся для первоначальных чтений: каждая местность в том виде, в каком она представляется глазам путешественника, заключает в себе для десятилетнего читателя множество явлений, требующих объяснения. Явления эти, систематически и тоже без труда объясняемые в нескольких отдельных науках, при чтении должны быть объяснены все вместе, в смешении, или остаться вовсе необъясненными. Но бессознательное чтение и даже поверхностные объяснения, данные кое-как, я считаю вредными: главное назначение первоначальной школы именно состоит в том, чтобы приучить нового ученика к отчетливости и основательности в понимании. Кроме того, вовсе не педагогически поступает тот, кто, стараясь объяснить маленькому читателю каждое слово, навязывает на небольшой и иногда пустой рассказ целый том разнообразнейших словесных толкований. Так объяснять можно разве только Гомера, да и то не десятилетним детям*.

Сцены из детской жизни, хотя их часто помещают в детских хрестоматиях, занимательнее для нас, чем для детей. Умиляясь наивностью детей, мы не имеем никакого основания полагать, что эта наивность также умилительна для самих детей. Мы с сожалением вспоминаем о своем детстве; но дети смотрят вперед, и если оглядываются на самих себя, то вовсе не теми глазами, какими мы на них смотрим.

Вводить начинающих читателей в мир общественных отношений я нашел также бесполезным и затруднительным, во-первых, потому, что этот мир вовсе не может служить образцом без-

* Книга, состоящая из исторических и географических отрывков, равно как и описаний различных технических производств, может быть полезна для детей старшего возраста и как книга для классного чтения, и как пособие при изучении истории и географии.

Как подробно Ушинский рассказывает о своих поисках содержания для детской учебной книги, не просто учебника, а книги для чтения в классе. Он настаивает на том, что книгу эту дети должны читать вместе с учителем. Вообще громкое чтение ушло и из школьных уроков, и из семьи. Зачем? Все грамотные, могут читать сами. Да и телевизор с видеомани-тофоном почти в каждой

семье. Между тем чтение книги детям трудно чем-нибудь заменить. Прежде всего потому, что это развивает воображение и фантазию ребенка. Автор фильма или телепередачи навязывает зрителю свой образ того, о чем рассказывает, а при чтении ребенок создает образы сам. То же происходит со взрослым, который читает детям. У него свои образы и свое отношение. Тут они с ребенком равноправны, а потому на равных могут обсуждать и спорить о том, что прочитали. Совершенно согласен с Ушинским, что наиболее эффективны рассказы о природе. Ведь здесь, обсуждая прочитанное, можно использовать свои наблюдения, их анализ. Книга же и умные вопросы учителя учат сопоставлять и сравнивать. И вовсе не нужно в такую книгу вставлять научные факты и их интерпретацию, важно, чтобы припомнились самостоятельно добытые факты и давалось собственное объяснение. За счет непохожих картин мира, которые сложились у участников обсуждения, ребенок дополняет и изменяет собственную картину. А это очень важно в младшей и особенно в основной школе.

ыскусственности и истины, а во-вторых, потому, что он есть произведение множества исторических и нравственных причин, объяснение которых часто недоступно, а иногда даже и вредно для ребенка. Здесь поневоле должно было бы допустить ложные толкования или дать место критике и отрицательному направлению. Отрицательное же направление всего несвойственнее человеку в том возрасте, в котором все должно быть создаваемо, а разрушать нечего.

Перебрав таким образом все роды предметов, избираемых обыкновенно для детских чтений, я остановился на предметах естественной истории. К этому побудило меня несколько причин. Во-первых, наглядность предметов. Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать то, что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, — словом, учиться не только думать, но и созерцать, и прежде даже созерцать, чем думать. Наглядное обучение должно бы, конечно, предшествовать умственным упражнениям и начинаться в самом раннем возрасте, прежде еще, чем ребенок выучится читать. Но так как этого у нас почти нигде еще нет и дети, поступающие в уездные училища, гимназии и другие средние учебные заведения, решительно не подготовлены к книжному учению наглядными упражнениями, то я и полагаю весьма полезным, сколько возможно, восполнить этот недостаток в самой школе при первоначальных чтениях. Понимая очень хорошо, что наглядное обучение должно сопровождаться не чтениями, а изустными вопросами и рассказами со стороны учителя, для руко-

водства которого в этом отношении составлено в Германии такое множество книг, я тем не менее полагаю возможным, в случае недостатка подготовительного наглядного обучения, соединить его с первоначальным чтением. Лучше сделать что-нибудь, чем ничего, и когда-нибудь, чем никогда. Самые же чтения, прерываемые рассмотрением предмета, толкованиями на самом предмете и маленькими опытами, производимыми тут же в классе, выиграют в живости и занимательности. *Вторая* причина, почему я выбрал для «Детского мира» преимущественно предметы из естественной истории, состоит в том, что считаю эти предметы самыми удобными для того, чтобы приучить детский ум к логичности, что и составляет главную цель чтений и рассказов. По моему убеждению, логика природы есть самая доступная и самая полезная логика для детей.

Но, остановившись на предметах естественной истории, должно было еще решить вопрос: каким путем знакомить детей с этими предметами: облечь ли их в детскую, полусказочную, занимательную форму, или прямо знакомить дитя с серьезным содержанием предмета? Перебрав множество анекдотических и живописных рассказов из отечественной истории, которые ежегодно появляются в Германии десятками, я пришел к тому убеждению, что все они или дают очень мало реального содержания, или предполагают слишком обширные толкования со стороны преподавателя и что во всяком случае они годятся для *детской* книги, но не для книги, назначенной для *классного чтения*, которая должна отдавать преимущество реальному содержанию перед живописностью формы. Увлекательность формы должна быть характеристической чертой детской книги, назначенной для классного чтения. Конечно, крайности вредны в обоих этих направлениях, но в книге для классного чтения содержание *нигде* не должно приноситься в жертву занимательности, так что такая книга должна быть только *по возможности* занимательной.

Кроме того, классного времени так мало, что грех тратить его на чтение сказок и побасенок, и вообще я думаю, что детей десятилетнего возраста должно уже приучать к серьезному труду, соразмерному, конечно, с их пониманием. Нет сомнения, что прежняя схоластическая метода учения губительно действовала на ум; но причина этого лежала не в серьезности занятия, а в его бессмыслии. Но если зубрение часослова и псалтыря действовало вредно на умственное развитие, то шутивная, *потешающая* детей педагогика разрушает характер человека в самом зародыше. Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом, полным мысли, так чтобы самый интерес учения зависел от серьезной мысли, а не от каких-нибудь не идущих к делу прикрас. Книга же для первоначального классного чтения должна быть, как мне кажется, преддверием серьезной науки, так чтобы ученик, прочитав ее с учителем, приобрел любовь к *серьезному* занятию наукой.

От учителя зависит оживить серьезный рассказ, во-первых, *наглядностью*, показывая детям самый предмет с тем, чтобы они, глядя на него, могли не только припоминать прочитанное, но и дополнять его из непосредственного созерцания; во-вторых, *разнообразием и живостью вопросов*, извлекая из каждого ученика отдельно и из целого класса вместе содержание всего того, что было прочитано и рассмотрено. Маленький анекдот, шуточный рассказ как минуты отдыха для учеников, конечно, не повредят делу; но они гораздо живее подействуют на детей, если будут услышаны ими из уст учителя, а не вычитаны из книги. Ребенок редко потешается тем, что читает в книге, и даже часто не улыбнется, читая самые смешные рассказы.

Но что же выбрать из обширной области естественных наук? Выбирать ли предметы наиболее занимательные или научно разъяснять те, с которыми уже наглядно знаком ученик? При этом выборе я также руководствовался прежней мыслью и выбирал преимущественно предметы и явления, окружающие дитя и ему более или менее знакомые. Я думаю, что не с курьезами и диковинками науки должно в школе знакомить дитя, а напротив — приучить его находить занимательное в том, что его беспрестанно и повсюду окружает, и тем самым показать ему на практике связь между наукой и жизнью. Вот на каком основании я охотнее знакоблю дитя с хвойным лесом, с домашними животными, с самыми обыкновенными металлами, чем с электрическим угрем, тропическими колибри, с мухоловкой и другими диковинками природы, о которых дитя с удовольствием и само прочтет в какой-нибудь детской книжке.

Теперь несколько слов о порядке изложения. Излагать без связи описания тех или других естественных предметов и явлений — значило бы только бесполезно утомлять детскую память; излагать систему естественных наук, не познаколив с ее частностями, значило бы нарушать основное правило здоровой педагогики. Между этими двумя крайностями я старался найти середину, т.е., изложив сначала отрывочно несколько естественных предметов, сравнивал их потом между собой и, наконец, сводил эти частности по возможности в одну систему. С этой целью после изложения каждого царства природы я помещал в статье под названием «Кунсткамера», разделенной на несколько глав, небольшую систематику, основой которой служат предметы, уже знакомые ребенку. Если эти небольшие системы только читать, то они, конечно, покажутся скучными и утомительными; но если при этом дать ученикам образчики земель и минералов, раковин, фигуры или по крайней мере картины, изображающие предметы, о которых говорится в этих статьях, и поручить детям привести все это в порядок, то я уверен, что эти скучные в чтении статьи сделаются для детей занимательными. Если ученик сумеет привести в порядок все эти

NB Ушинский очень осторожно подходит к проблеме системы в знаниях, вообще к любой систематике. Нужно научить ребенка создавать системы самому, а не давать их в готовом виде. И тогда любимая всеми учителями наглядность приобретает другой смысл — рассматривая объекты природы, классифицируя их по разным признакам самостоятельно, ребенок создает свои системы, а книга ему в этом помогает.

изображения и образчики. объяснив притом, почему он назначает тому или другому предмету то или другое место, то цель этих статей, посвященных системе, будет вполне достигнута. Они не только будут служить очень хорошим повторением прочтенного, но и сообщат ученику наглядное представление о родах и видах, о признаках предмета, случайных и существенных, видовых и родовых, о понятии, определении, суждении и других логических основах не только грамматики, но и всякой другой науки <...>

РОДНОЕ СЛОВО

<...>Язык народа — лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы — весь тот глубокий, полный мысли и чувства, голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который высказывается так ясно в родной песне, в родных напевах, в устах народных поэтов. Но в светлых, прозрачных глубинах народного языка отражается не одна природа родной страны, но и вся история духовной жизни народа. Поколения народа проходят одно за другим, но результаты жизни каждого поколения остаются в языке — в наследие потомкам. В сокровищницу родного слова складывает одно поколение за другим плоды глубоких сердечных движений, плоды исторических событий, верования, воззрения, следы прожитого горя и прожитой радости, — словом, весь след своей духовной жизни народ бережно сохраняет в народном слове. Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, историческое живое целое. Он не только выражает собой жизненность народа, но есть именно самая эта жизнь. Когда исчезает народный язык, — народа нет более! Вот почему, например, наши западные братья, вынеся все возможные насилия от иноплеменников, когда это насилие, наконец, коснулось языка, поняли, что дело идет теперь уже о жизни или смерти самого народа. Пока жив язык народный в устах народа, до тех пор жив и народ. И нет насилия более невыносимого, как то, которое желает отнять у народа наследство, созданное бесчисленными поколениями его отживших предков. Отнимите у народа все — и он все может воротить; но отнимите язык — и он никогда более уже не создаст его; новую родину даже может создать народ, но языка — никогда: вымер язык в устах народа — вымер и народ. Но если человеческая душа содрогается перед убийством одного недолговечного человека, то что

же должна бы чувствовать она, посягая на жизнь многовековой исторической личности народа — этого величайшего из всех созданий Божьих на земле?

Являясь, таким образом, полнейшей и вернейшей летописью всей духовной, многовековой жизни народа, язык в то же время является величайшим народным наставником, учившим народ тогда, когда не было еще ни книг, ни школ, и продолжающим учить его до конца народной истории. Усваивая родной язык легко и без труда, каждое новое поколение усваивает в то же время плоды мысли и чувства тысячи предшествовавших ему поколений, давно уже истлевших в родной земле или живших, может быть, не на берегах Рейна и Днепра, а где-нибудь у подошвы Гималая. Все, что видели, все, что испытали, все, что перечувствовали и передумали эти бесчисленные поколения предков, передается легко и без труда ребенку, только что открывающему глаза на мир Божий, и дитя, выучившись родному языку, вступает уже в жизнь с необычными силами. Не условным звуком только учится ребенок, изучая родной язык, но пьет духовную жизнь и силу из родимой груди родного слова. Оно объясняет ему природу, как не мог бы объяснить ее ни один естествоиспытатель; оно знакомит его с характером окружающих его людей, с обществом, среди которого он живет, с его историей и его стремлениями, как не мог бы познакомить ни один историк; оно вводит его в народные верования, в народную поэзию, как не мог бы ввести ни один эстетик; оно, наконец, дает такие логические понятия и философские воззрения, которых, конечно, не мог бы сообщить ребенку ни один философ.

Ребенок, развитие которого не было извращено насильственно, но большей части, в пять или шесть лет, говорит уже очень бойко и правильно на своем родном языке. Но подумайте, сколько нужно знаний, чувств, мыслей, логики и даже философии, чтобы говорить так на каком-нибудь языке, как говорит не глупое дитя лет шести или семи на своем родном? Те очень ошибаются, кто думает, что в этом усвоении ребенком родного языка действует только память: никакой памяти не достало бы для того, чтобы затвердить не только все слова какого-нибудь языка, но даже все возможные сочетания этих слов и все их видоизменения; нет, если бы изучали язык одной памятью, то никогда бы вполне не изучили ни одного языка. Язык, созданный народом, развивает в духе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть,

если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобрести даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог — родной язык — не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то недосягаемо облегчающему методу. Мы хотим передать ребенку пять, шесть неизвестных ему названий, семь, восемь иностранных слов, два, три новых понятия, несколько сложных событий, и это стоит нам значительного труда и еще больше стоит труда ребенку. Он то заучивает, то опять забывает, и если сообщаемые понятия сколько-нибудь отвлечены, закладывают в себе какую-нибудь логическую или грамматическую тонкость, то дитя решительно не может их усвоить; тогда как на практике, в родном языке, он легко и свободно пользуется теми же самыми тонкостями, которые мы напрасно усиливаемся ему объяснить. Мы успокаиваем себя обыкновенно фразой, что ребенок говорит на родном языке так себе, *бессознательно*; но эта фраза ровно ничего не объясняет. Если ребенок употребляет кстати тот или другой грамматический оборот, делает в разговоре тонкое различие между словами и грамматическими формами — это значит, что он сознает их различие, хотя не в той форме и не тем путем, как бы нам хотелось. Усваивая родной язык, ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка, — и усваивает легко и скоро, в два-три года столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог — родное слово! <...>

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, поймем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, шепечущая, острая, смеющаяся, вежливая до дерзости, порхающая, как мотылек, речь француза; тяжелая, туманная, вдумывающаяся сама в себя, рассчитанная речь немца; ясная, сжатая, избегающая всякой неопределенности, прямо идущая к делу, практическая речь британца; певучая, сверкающая, играющая красками, образная речь итальянца; бесконечно льющаяся, волнуемая внутренним вздымающим ее чувством и изредка разрываемая громкими всплесками речь славянина — лучше всех возможных характеристик, лучше самой истории, в которой иногда народ мало принимает участия, знакомят нас с характерами народов, создавших эти языки. Вот

почему лучшее и даже единственно верное средство проникнуть в характер народа — усвоить его язык, и чем глубже вошли мы в язык народа, тем глубже вошли в его характер.

Из такой, не подлежащей сомнению, характеристики языков не вправе ли мы вывести заключение, что вовсе не безразлично для духовного развития дитяти, на каком языке оно говорит в детстве? Если мы признаем, что на душу ребенка и на направление ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая, обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, *во-первых*, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, *во-вторых*, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир Божий, и если бы, *в-третьих*, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что *первое* из этих условий вовсе невыполнимо; *второе* может быть выполнено тогда, когда русское дитя станут воспитывать за границей, а *третье* только тогда, когда родители решаются переменить для своего ребенка отчизну. Нужно ли говорить о наследственности национального характера в организме ребенка? Если мы видим, что детям передаются от родителей такие крупные черты физиономии, каков, например, цвет глаз, форма носа, губ, волосы, стан, походка, мимика, то, конечно, должны предполагать, что еще вернее передаются от родителей к детям более тонкие и потому более глубокие характерные отличия; потому что, чем глубже, чем скрытнее причина особенной характеристики человека, тем вернее передается она потомственно. От слепых родителей рождаются зрячие дети; отец, потерявший руку или ногу, никогда не передает этого недостатка детям; а между тем болезни, причины которых так глубоко скрыты в нервном организме, что их решительно не может отыскать медик, каковы, например, чахотка, падающая болезнь, наследственное помешательство и т.п., по большей части переходят от родителей к детям и иногда, миновав одно поколение, отражаются в следующем. Ничто так верно не передается наследственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых внутренних отличий, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием образа мысли и действий. Таким образом, мы можем

принять за неоспоримый факт, который, впрочем, слишком резко выражается, чтобы его можно было оспаривать, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самой прочной основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собой, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык; никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие.

Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни. Но что же произойдет тогда, если язык, заменивший для ребенка родное слово, истолковывает ему чуждую природу и чуждую жизнь, которые его вовсе не окружают? Ничего более, как только то, что ребенок труднее, тупее, менее глубоко входит в понимание природы и жизни, или, другими словами, развивается медленнее и слабее. Природы Франции или Англии, конечно, никогда не созданы посреди России; но если и удастся создать в своем доме чуждую сферу жизни, то как бедна эта сфера, как мелка она, как на каждом шагу прорывается она дырами, сквозь которые проглядывает наша национальность, для понимания и выражения которой у ребенка нет родного слова! <...>

А вся обстановка жизни, а религия, отношения к людям, чувства, понятия? Ни в каком случае не можем мы переделать всю сферу нашей жизни так, чтобы сквозь нее не прорывалась наша национальность и та народная атмосфера, среди которой мы живем. Следовательно, заменяя для ребенка его родной язык чуждым и оставаясь жить среди России, мы во всяком случае предлагаем ему, вместо истинного и богатого источника, источник скудный и поддельный. <...>

Еще хуже выйдет, если ребенок начнет разом говорить на нескольких языках, так что ни один не займет для него место природного языка. Если нам удалось объяснить значение родного слова в развитии дитяти, то нет почти и надобности объяснять последствий, какие происходят от такого смешения языков в детстве, при котором ни один из них не может быть назван природным. Понятно само собой, что при таком смешении ве-

ликий наставник рода человеческого — слово — не окажет почти никакого влияния на развитие дитяти, а без помощи этого педагога никакие педагоги ничего не сделают. Нам удавалось видеть образчики детей, воспитанных таким образом. Это были или почти совершенно идиоты, или дети, до того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенка, что стоило бы представить их обществу для назидания и спасительного урока. Бедные дети, какое страшное убийство совершили над вами ваши слишком заботливые родители: они не только лишили вас родины, характера, поэзии, здоровой духовной жизни, но из людей превратили вас в кукол для потехи себе, по требованию моды, на потеху обществу, которое добровольно отказывается от всякого плодотворного участия в жизни народной. И из чего и для чего все это делается?

Иностранные языки могут быть изучаемы с различной целью. Первая цель — ознакомиться с литературой того народа, язык которого изучают. Вторая — дать средство логического развития уму, так как усвоение организма каждого языка дает в этом отношении средства наилучшей умственной дисциплины, в особенности, если этот язык развит так органически, как язык Греции и Рима. В-третьих, иностранные языки изучаются как средство словесно или письменно войти в сношение с людьми той нации, язык которой мы изучаем, и, в-четвертых, наконец, для того, чтобы разговаривать или переписываться на этом языке с нашими земляками, обладающими практически теми же самими иностранными языками.

Нет сомнения, что насколько важна и богата последствиями первая из этих целей, при которой язык является ключом словесного богатства другого народа, настолько же бессмысленна и пуста последняя цель, при которой мы удовлетворяем требованию самой странной и дикой моды — говорить с нашими соотечественниками на иностранном языке. <...>

Но если люди, изучившие с самого раннего детства и без всякого труда несколько иностранных языков, редко делают потом из своего знания какое-нибудь дельное употребление, то одна из главнейших причин этого та, что родной язык не имел должного влияния на развитие их духовной природы. Знание иностранного языка, приобретенное таким образом, не цивилизует еще человека, и, Боже мой, сколько есть у нас людей, мыслящих совершенно по-татарски, но не иначе, как на французском языке!

Но мы надеемся, что из всего прочитанного никто не выведет, чтобы мы вооружались вообще против изучения иностранных языков; напротив, мы находим это изучение необходимым в воспитании людей образованного класса и в особенности у нас в России. Мы скажем более: знание иностранных европейских языков и в особенности современных одно может дать русскому человеку возможность полного, самостоятель-

ного и неодностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, неполнота, односторонность, бездоказательность сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком, если он не обладает ключом к богатствам западной науки и литературы. Мы не только не вооружаемся против языкознания, но находим, что оно далеко не достигло той степени развития в наших учебных заведениях, на которой должно бы стоять, и не только в гимназиях, семинариях и корпусах, но даже в тех училищах и институтах, из которых молодые люди выходят с весьма удовлетворительным практическим обладанием одного и даже двух иностранных языков. Мы находим, кроме того, что изучение английского языка должно занять место наравне с изучением немецкого и французского во всех учебных заведениях, имеющих претензии на какую-нибудь полноту образования. Но мы утверждаем только:

NB *Думается все же, что в наше время нужно наоборот — вначале общение на чужом языке, а потом перевод литературы, но уж никак не начинать с занудной грамматики, она отбивает всякое желание общаться. Весь мир говорит на английском, безбожно нарушая грамматические правила, мы же знаем всю систему времен, а общаться не умеем.*

1. Главную целью изучения каждого иностранного языка должно быть знакомство с литературой, потом умственная гимнастика и, наконец, уже, если возможно, практическое обладание изучаемым языком; тогда как теперь дело идет у нас совершенно наоборот.

2. Изучение иностранных языков не должно никогда начинаться слишком рано и никак не прежде того, пока будет заметно, что родной язык пустил глубокие корни в духовную природу дитяти.

NB *Согласен с тем, что начинать изучение иностранного языка дети должны индивидуально по мере готовности к этому, а не все одновременно в одном календарном возрасте. Можно и в школе создавать разновозрастные группы для изучения языка. Какие дополнительные возможности для учителя создает межвозрастное общение!*

Поставить какой-нибудь общий срок в этом отношении нельзя. С иным ребенком можно начать изучение иностранного языка в 7 или 8 лет (никогда ранее), с другим в 10 и 12; с детьми, обладающими крайне слабой восприимчивостью, лучше не начинать никогда: иностранный язык только подавит окончательно и без того слабые его способности. Но не лучше ли, чтобы человек на своем родном языке выражал сколько-нибудь

порядочные мысли, чем на трех выражал свою крайнюю глупость? Мы знаем, что французский язык частью помогает скрывать глупость человека, позволяя ему щеголять чужим умом, острыми и ловкими фразами, и что, принудив такого господина голю-

рить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп; но подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

3. Иностранные языки должно изучать один за другим, а никогда двух одновременно, что выходит уже само собой из того понятия о языке, которое мы старались развить в начале статьи.

К изучению второго иностранного языка должно приступить уже тогда, когда в первом дитя приобретет значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков; но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гоняясь разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного и выходят из заведения с знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек, по крайней мере, начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранных языка, то не лучше ли ограничиться изучением модного немецкого, употребив для этого все время, недостаточное для изучения двух языков. Не лучше ли знать один иностранный язык, чем не знать двух? Кажется, истина довольно очевидная; но напрасно в продолжение четырех лет мы старались уяснить ее одному очень важному педагогу; а потому, да извинит нас читатель, что мы решаемся высказывать такие, по-видимому, нехитрые истины.

4. Изучение того или другого иностранного языка должно идти по возможности быстро, потому что в этом изучении ничто так не важно, как беспрестанное упражнение и повторение, предупреждающее забвение.

Назначение. встречающееся очень часто у нас, двух часов в

NB *Мы почему-то, наоборот, на начальный период изучения иностранного языка отводим немного времени в учебных планах, а потом его увеличиваем. Кажется, важнее, как пишет Ушинский, быстрое погружение, чтобы ребенок мог быстрее сказать: «Я заговорил!»*

неделю на немецкий и двух на французский язык показывает только совершенное отсутствие педагогических знаний в том, кто делает такое назначение. Не два и даже не четыре, а шесть, семь, восемь уроков в неделю должно быть назначено на первоначальное изучение иностранного языка, если мы хотим этим изучением достичь каких-нибудь положительных результатов, а не отнять бес-

полезно время у дитяти. При первоначальном изучении всякого иностранного языка есть всегда скучные трудности, которые должен преодолеть ребенок по возможности быстрее. Когда он начнет уже кое-что понимать и читать хотя какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие становится для него приятным; тогда уже не нужно ни много времени, ни много усилий, чтобы под-

держивать и развивать в нем далее приобретенное знание, и можно приступить к столь же ревностному изучению второго языка. Так и делается везде за границей, где учением хотят достигнуть определенной цели, а не только выполнить заданную программу. Что же может быть смешнее, бессмысленнее, недобросовестнее семилетнего или восьмилетнего изучения французских и немецких спряжений, которыми и до сих пор занимаются во многих наших учебных заведениях?

5. Чем ревностнее занимаются с детьми изучением иностранного языка, тем ревностнее должны заниматься с ними в то же время изучением родного; этим только можно парализовать неизбежный вред, происходящий для душевного развития дитяти от усиленных первоначальных занятий иностранным языком. Как только дитя приобретает возможность понимать довольно свободно что-нибудь нетрудное на иностранном языке, то немедленно должно воспользоваться этим знанием для изучения родного языка в переводах с иностранного языка на русский, под руководством русского учителя; изучение же родного языка в народной литературе, в народных песнях, в творениях народных писателей, в живой народной речи должно постоянно противодействовать чуждым элементам и претворять их в русский дух.

Но, заметят нам, при таком изучении дети никогда не приобретут того прекрасного, чисто французского выговора, какой приобретают они, изучая чуждый язык как свой родной, даже прежде своего родного. *Это неоспоримая истина!* И для кого правильное умственное развитие, полнота духовной жизни, развитие мысли, чувства, поэзии в душе, национальность человека, годность его приносить пользу отечеству, нравственность и даже религия детей ничто в сравнении с хорошим парижским выговором, — те напрасно трудились читать нашу статью.

ОСНОВНАЯ ИДЕЯ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<...> Но если не было возбуждено и сомнений, что всякому специальному образованию должно предшествовать гуманное воспитание, то самый вопрос о том, что такое гуманное воспитание, к какому идеалу должно оно стремиться, какими средствами, какими науками преимущественно развивается гуманность в детях, — этот вопрос, казалось бы, выходящий сам собой на очередь, не только не разрешен до сих пор сколько-нибудь удовлетворительно, но даже и не возбудил того серьезного разбора в нашей литературе, которого он вполне заслуживает. Казалось бы, что, согласившись во вреде специализма в образовании детей, согласившись в необходимости прежде всего общечеловеческого образования, должно было прямо приступить к решению вопроса, *что же это такое — общечеловеческое образование?* и тогда уже толковать о средствах, как внести его в наши школы. Но мы прямо приступили к толкам о школьных реформах, не сознав вполне той идеи, из которой должны вытекать все эти реформы. Вот, по нашему мнению, главная причина, почему во всех проектах таких реформ выражается нерешительность, двойственность, появляются противоречия на каждом шагу, которые так удачно подмечает Н.И.Пирогов.

Все это — необходимое следствие неполного сознания основной мысли. Сомневаться же в необходимости какой-нибудь основной идеи в народном образовании не значило ли бы вообще сомневаться в возможности разумной идеи и в годности человеческого разума? Не значило ли бы предоставлять случайностям самое важное общественное, семейное и частное дело?

Но какие же причины мешают нам до сих пор дружно, общими усилиями дойти до сознания основной идеи образования? Причин этих много, но мы укажем только три из них.

Первая: недостатки нашего собственного образования, образования того поколения, которое призвано думать об образовании будущих поколений. Ясно, что основная идея народного образования есть прежде всего идея глубоко философская и идея психологическая. Чтобы высказать эту идею, нужно выска-

В Вот о чем следовало бы размышлять каждому автору педагогически инноваций: на основе какого философско-антропологического взгляда он строит свое новшество? Есть ли у него свой взгляд на природу человека? Конечно, далеко не каждый имеет собственное видение проблемы. Из этого следует, что нужно обратиться к существующим в культуре концепциям человека и выбрать из них то, что ближе всего.

Мы, создавая свою концепцию школы самоопределения, основывались на предположении о том, что ребенок приходит в этот мир не чистым листом бумаги, на котором нам надлежит писать педагогические письма. Он входит в мир для того, чтобы осуществить свое предназначение, реализовать свою предзаданность. Вера в наличие такой предзаданности у каждого человека позволяет представить его развитие как процесс узнавания, поиска, осуществления этого предназначения. Школа должна помочь ребенку в постижении самого себя, своего предназначения, создать условия, помочь найти собственные способы и средства для самопознания, самовыражения, самодеятельности, самооценки и т.д. Отсюда вытекают и наши цели образования, и его содержание и, во многом, средства. Содержанием образования становится сам человек, а освоение культуры как бы отодвигается на второе место, вернее, с помощью культуры, ее средств ребенок вырабатывает собственные средства взаимодействия с миром, собственные средства самопознания и самовыражения.

затя прежде, что такое человек, по нашему мнению, что такое самый предмет, который мы хотим воспитывать, и чего мы хотим достичь воспитанием, каков наш идеал человека. Каковы бы ни были ваши взгляды, читатель, на философию и психологию, согласитесь, что если мы говорим о воспитании человека, то должны предварительно составить себе понятие о человеке; согласитесь, что если мы хотим достигнуть какой-нибудь цели воспитанием, то должны прежде сознать эту цель. Положим, что вы не любите философии, не верите в психологию, но неужели вы думаете, что можно устраивать народное воспитание, не сознавая ни цели, ни средств, ни почвы, на которой мы хотим работать? Недостаток философского образования, на которое до последнего времени смотрели у нас с каким-то недоверием и враждой, будет еще долго камнем преткновения в нашей воспитательной деятельности, и долго еще мы будем спорить о самых легких вопросах только потому, что не желаем или не можем вызвать наружу ту основную идею, на которую каждый из нас бессознательно опирается в своем споре.

Вторая причина неполноты нашего сознания идеи общечеловеческого образования заключается в том, что мы бессознательно, по долговременной привычке, полагаемся на Западную Европу, как бы мы надеемся, что она уже решила этот вопрос и нам остается только воспользоваться ее решением. Читая западные педагогические сочинения, осматривая учебные заве-

дения образованных стран Западной Европы, мы хотели бы видеть все то же у себя; усваиваем те и другие воспитательные начала Запада и под влиянием их хотим преобразовывать и устраивать наше народное образование. Редко мы даем себе отчет, из

NB *Можно согласиться с Ушинским о непомерно большом значении, которое придают изучению древних языков в гуманитарном образовании. Но сейчас дело, кажется, не в этом. Язык — это знаковая система. Древние языки в силу своей законченности, может быть, представляют хороший путь овладения языком, способом не только вхождения в культуру, но и ее созидания. В этом смысле и изучение математики важно как постижение другой знаковой системы.*

Мне кажется, что дело не в наборе тех или иных предметов, которые следует изучать в школе. Любой предмет может стать гуманитарным, если он не будет упрощенным скачком с какой-то большой науки, а если его постижение будет отслеживанием того, как могла двигаться человеческая мысль, приводящая к открытию тех или иных закономерностей. Может быть, процесс реконструкции этого мыслительного, чувственного процесса, переживание его и делает образование и гуманитарным, и гуманным. И тогда Эйнштейн и Пифагор, Толстой и Менделеев станут для ребенка собеседниками, а не просто передатчиками информации, которую нужно усвоить и рассказать на экзаменах, получив тем самым пропуск во взрослую жизнь.

какой общей идеи вытекают эти разнообразные правила, и наивно удивляемся, если, прилагая их у себя, находим, что они друг другу противоречат. Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или другой стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуть до того, что невозможно и подумывать перенести их на чуждую почву, и не удивлялись бы тогда, отчего, при переносе этих идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание. Вникнув в воспитательные идеи западных народностей, мы увидим еще, что часто хотим привить к нам то, что не есть собственно даже идея, а только оставшийся иногда бессознательно след истории того или другого западного народа, усвоить который для нас так же невозможно, как усвоить чуждую историю; мы увидим, что и на Западе связь между философским воззрением на человека и его потребностями, между воспитательной теорией и практикой далеко еще не выяснена вполне, что рутины и там еще много на каждом шагу, что и на Западе народное воспитание находится накануне коренных реформ и что мы рискуем сегодня принять от Западной Европы то, что завтра же она признает сама никуда негодным.

Третьей причины неясности нашей воспитательной идеи должны

мы искать в особой страстности нашего времени. Воспитание — такой предмет, рассуждение о котором более, чем рассуждение о других предметах, требует спокойствия, полной свободы мнения и зрелой обдуманности. Одним отрицанием, к которому так склонно наше время, ничего здесь не сделаешь. Ребенок стоит перед нами во всей невинности и чистоте своей души и требует положительного учения, требует от нас положительной мудрости, а не отрицаний того, чего дитя и не ведает. «Чего вы хотите от меня? — спрашивает оно нас: — что вы хотите из меня сделать? Что вы называете хорошим? К чему вы сами стремитесь и меня направляете? Мне нет дела до ваших заблуждений; укажите мне прямую дорогу, не говорите мне, что вы ненавидите, а скажите мне, что вы любите; не говорите мне, что вы рушите, а говорите мне, что вы хотите строить; не говорите мне, чего вы не желаете, а скажите мне, чего желаете».

Но что же мы скажем в ответ на эти вопросы?

«Кажется, очень легко отвечать на вопрос, чего мы желаем? — говорит Н.И.Пирогов. — Но если бы мы обо всем, начиная с уличной проделки до государственного дела, должны были отвечать на эту тему, то немногие из нас получили бы отметку из логики «*cum eximia laude*».

Но если Н.И.Пирогов обратил общее внимание на вред ранней специальности в образовании, если он выяснил необходимость заботиться прежде всего об общечеловеческом образовании новых поколений, то мы, к сожалению, не можем сказать, чтобы в его статьях высказалась с той же ясностью мысль, что такое понимает он под общечеловеческим, гуманным образованием, а это необходимо было бы выяснить, потому что, как сам же автор говорит: «В наше время ответ на такой вопрос не так прост, как это было прежде, когда все знали, что называлось *humaniora*; теперь и политическую экономию и статистику уже хотят внести в гимназический курс, следовательно, считают и эти специальные науки общеобразовательными» (см. Киевский сборник, стр. 99).

Сознаемся откровенно, что в нас самих в последнее время окончательно поколебалась уверенность, что под именем *humaniora* следует понимать то, что разумелось прежде. В том, что гуманное образование должно предшествовать специальному, нет ни малейшего сомнения, но что такое самое это гуманное образование? Этот вопрос подлежит еще глубокому и внимательному рассмотрению, а мы, к сожалению, не находим в статьях автора даже серьезной попытки на такой разбор, и кажется, что его собственное мнение в этом отношении еще сильно колеблется. Так, в статье своей «Школа и жизнь» Н.И.Пирогов говорит:

«Определив, что уровень общечеловеческого образования должен быть в настоящее время двоякий для различных слоев общества, нужно еще определить, какие отрасли ведения и в ка-

ком объеме должны относиться к одному и какие к другому уровню. Но этот вопрос никогда не разрешится окончательно. Его разрешить можно не иначе, как пожертвовав одной отраслью для другой, как доказав математически, что одна отрасль несравненно более содействует развитию всех способностей души, чем другая. А этого доказать нельзя».

«Но если этот вопрос и остается еще неразрешенным для науки и педагогического искусства, то это не интересует родителей. Если у вас есть больное дитя, то разве для вас не все равно, по какой методе его будут лечить, — лишь бы возвратили здоровье. Для чего же вам спорить, хлопотать и теряться в недоумениях, что полезнее вашему сыну — учиться ли по-латыни и по-гречески, или по-французски и по-английски? Поверьте, в руках дельного педагога и древние и новые языки и все предметы общечеловеческого образования не останутся без пользы для развития умственных способностей. Ищите убедиться в другом, и в самом главном — в личности людей, которым вы поверите образование вашего сына. Посредством ли изучения древних языков и математики, или посредством новых и естествоведения совершится общечеловеческое образование вашего сына, — все равно, лишь бы сделать его человеком. Преимущества и выгоды различных способов этого образования так очевидны и так значительны, что нет возможности в настоящее время сказать, который лучше».

Положим, что для родителя все равно, каким бы путем его сын ни получил общечеловеческое образование, только бы получил, но для воспитателей, для людей, распоряжающихся устройством народного образования, для учредителей и устройств общечеловеческих учебных заведений это далеко не все равно. Они должны решить, какой путь надежнее и легче доводит человека до общечеловеческого образования; отдать ли в гимназиях первое место классическим языкам или новым и т.д. Сам автор, когда начинает говорить об устройстве средних учебных заведений, уже не говорит, что общечеловеческого образования можно одинаково достигнуть или древними языками и математикой или новыми языками и естествоведением, но выражается решительно в пользу гуманного образования, как его понимали до сих пор в Германии: это уже совершенно другая речь! Если такой глубокомысленный искренний писатель впадает в такую нерешительность и даже такое противоречие в решении вопроса, что ведет лучше к гуманному образованию, — то из этого уже видно, как труден и глубок этот вопрос, как настоятельно требуется участие многих в его решении. Если под именем гуманизма Н.И.Пирогов защищает общечеловеческое образование, развитие ума и сердца, защищает их против оплошляющей реальности, если он защищает молодые поколения от того торгашеского направления, которое из жизни стало проникать и в школы, то кто же, конечно, кроме обскурантов, может не согласиться с ним? Но

если он защищает старый гуманизм с его неизбежными классическими языками, с его непониманием христианского мира, с его полным незнанием современного человека и его современных потребностей, с его отчуждением от той жизни, которая нас теперь со всех сторон обнимает, то автор будет иметь в рядах своих противников и таких людей, каковы Маколей, Бастиа и др., которых, конечно, нельзя причислить к папистам или обскурантам. В необходимости гуманности в образовании никто не может сомневаться, но в гуманности так называемых *humaniora* сомневаются многие. Если изучение латинского и в особенности греческого языка положило основание к освобождению от тех оков, в которые папизм усиливался заковать человеческий ум, то это еще не значит, чтобы изучение других наук, если бы они существовали в то время, не могло сделать того же самого. Математика, астрономия, физика и химия, история, расписание географических сведений не менее, а может быть и гораздо более, чем изучение классических языков, служили к разогнанию мрака средневекового невежества. Если классические языки были для людей XVI века единственными ключами, которыми этот век отпер забытые сокровищницы знания Рима и Греции, то в настоящее время эти сокровищницы давно уже исчерпаны. Не только переводы всех замечательных классических писателей на новые языки, но и современная наука, так обширно воспользовавшаяся знаниями классического мира, сделали доступными эти знания и для тех, кто не знает ни одного слова ни по-гречески, ни по-латыни, и если в настоящее время можно еще говорить о благотворном влиянии классического образования, то только разве о влиянии изучения самих древних языков, а не того, что на этих языках написано. С другой стороны, если мы возьмем объем познаний современного мира, то увидим, что нам никак его не втиснуть в опустошенные сокровищницы Греции и Рима. Если, наконец, мы хотим изучать человека, хотим изучать сами себя в классических писателях, то и здесь сильно ошибемся: гражданин Греции и Рима отделен непроходимой гранью от современного человека.

Возьмите лучших представителей древнего мира, те цветы его, до которых он только и мог развиваться, и вы увидите, что эти цветы классицизма никак нельзя поставить образцами современному человеку. В них, в этих Сократах, Аристотелях, Тацитах, несмотря на все их изумительное величие, есть нечто такое, что противно современности, как черта дикости какого-нибудь ирокезца. Загляните в «Политику» Аристотеля и на первых страницах вы найдете такие воззрения на человека, на женщину, на чуждые народности, которых в настоящее время не постыдится высказать разве плантатор южных штатов. Этих мыслей никак уже нельзя назвать частной ошибкой Аристотеля, вроде той, что он считал кита за рыбу. В понятии о человеке выражается сам человек, и воззрения Аристотеля на рабов,

женщин, варваров находятся в неразрывной связи со всей его философией. Если человек, совершенно индифферентный в деле религии, прочтет прекрасное описание сущности еврейской религии, сделанное Тацитом, если увидит, что этот величайший и благороднейший из писателей древности клеймит названием гнусности и нелепости (*absurdus et sordidus*) признание Бога духовным существом и поклонение ему духом, — то не может не заметить, что христианство самого простого человека поставило настолько выше великого Тацита, насколько понятие о духовном и едином Боге выше пестрой мифологии.

И напрасно кто-нибудь думал бы видеть во всем этом только частные ошибки великих личностей: все это выходит вполне последовательно из их языческой природы. В том-то и состоит великая заслуга христианства перед цивилизацией, каково бы ни было наше мирозерцание, что христианство коренным образом изменило природу человека и отношение человека к человеку, не требуя для этого ни высокой цивилизации, ни особенных знаний, ни особенно развитого ума: несколькими словами, понятными для народа, ставило оно дикаря выше образованнейших и мудрейших людей классического мира. Нет, это не частные ошибки великих писателей древности! Всмотритесь в нравы и обычаи греков и римлян, в их семейный быт, в их отношения к женщинам и рабам, в их понятия о человеке и гражданине, в их воззрения на государство, народ, на отношения человека к человечеству, в их политико-экономические убеждения, в их историческую критику, — и вы убедитесь, что преимущественное изучение того, что завещал нам классический мир, никак не может одно ввести человека в современную жизнь Европы, что изучение древних классических писателей не сделает человека человеком, как мы его теперь понимаем, и никак не может способствовать тому соединению науки и жизни, которое, конечно, признает необходимым каждый, кто желает истинного прогресса. Напротив, мы имеем основание думать, что преимущественное изучение классической древности, основанное на историческом предании, от которого не может оторваться Западная Европа, более всего мешает до сих пор действительному соединению науки и жизни.

Пример других народов, достигших высокой степени гуманитарного образования при исключительном господстве классицизма в школах, ничего еще не значит; самый этот пример мы должны подвергнуть критическому разбору. Автор указывает нам на Англию, но не сам ли он в другом месте говорит, что если английские университеты, оставшись во власти английской церкви, сохранили образовательный характер, то за это они должны быть благодарны неподражаемой системе государственного правления Англии (Киевский сборник, стр. 10)? Не вправе ли и мы приложить ту же мысль к исключительному господству класси-

ческого направления в английских школах? Не вправе ли и мы сказать, что если Англия извлекла такую пользу даже из исключительного классического образования, то этим она обязана единственно своему государственному устройству и неподражаемому развитию своей общественной жизни? Если автор полагает, что англичанин потому именно и оказался столь способным к практической жизни в государстве и обществе своего отечества, что был пропитан в детстве и юности наставлениями классической древности, то и мы вправе думать, что если преимущественно изучение классиков не оторвало англичанина от действительной жизни, то это единственно потому, что самая эта жизнь была слишком сильна, влияла на него и дома и в школе, через родителей, наставников, товарищей, семейные и общественные предания, формы государственного устройства, сложившиеся уже законы общественного организма и т.д. И на это есть неопровержимые доказательства. Классицизм господствовал не в одних школах Англии, но также в школах Германии, Франции, Италии; почему же он принес везде различные плоды? На самую классическую древность англичанин глядел иначе, немец иначе, француз иначе; каждый извлекал из нее те уроки, которые были ему по натуре. Немца классическая древность не могла сделать практическим человеком и не мешала ему до настоящего времени оставаться кабинетным ученым. Но если каждый народ смотрит на классическую древность через свои собственные очки, то почему же мы, русские, не можем глядеть по-своему и чьи же очки мы должны взять? всех трех надеть разом невозможно — ничего не увидишь. Немец извлекал из классиков грамматику, археологию и философию; англичанин — уроки практической мудрости, точность и определенность в мыслях и выражениях; француз — ловкие фразы, а мы, русские, извлекали до сих пор только мертвую семинарщину, и наша проба продолжалась долго — целое столетие. Неужели же начинать снова? Как ни плохо у нас учили классическим языкам, однакоже выучились многие. Какую же пользу это изучение приносило у нас множеству людей, которые три четверти своей молодой жизни потратили на изучение латинского, греческого и еврейского языков? Говорят, что нельзя винить древние языки за то, что их преподают дурно, но если по каким-нибудь предметам могли у нас образоваться хорошие наставники, то, конечно, по древним языкам. Отчего же знание классических языков и классической литературы не сделало дурных преподавателей этих предметов хорошими? Видно, в классическом мире нет для нас образовательной, педагогической силы.

Мы не отрицаем, что изучение классических языков и классических писателей развивает ум и сердце человека; но толковое изучение каждого предмета разве не делает того же самого, по сознанию самого автора? Следовательно, должно еще доказать, вознаграждается ли время, которое должно употребить на изуче-

ние классических языков, бесспорно более трудных для усвоения детьми, чем новые, — вознаграждается ли настолько, чтобы их должно было предпочесть изучению новых языков или изучению естественных наук? Конечно, изучение всякого языка, как изучение духовного организма, само по себе уже благотворительно действует на развитие духа, независимо от того влияния, которое имеет знание иностранного языка как ключ к литературе народа; мы не отвергаем и того, что классические языки в этом отношении как средство умственного развития имеют некоторые преимущества перед языками новыми; древние языки имеют ту законченность, которой не имеют языки новые, находящиеся еще в процессе своего образования; но, с другой стороны, классические языки лишены той современной европейской жизни, которая дышит в языках новых. Согласны мы и в том, что в творениях классических писателей выражается часто та тесная связь между содержанием и формой, которая попадает у писателей современных только как исключение; согласны и в том, что у классических писателей мысль выражается с той неподражаемой непосредственностью, с которой вообще выражается мысль, совершенно самостоятельно возникшая в душе человека. Но отчего это происходило? Не от того ли самого, что древний человек смотрел на мир непосредственными глазами, без посредства чужих мыслей, без посредства долгой и обширной науки: именно эта детская и вместе мудрая наивность мыслей действует на нас обаятельно при чтении классиков; но если бы грек должен был выучиться по-еврейски, по-персидски, по-египетски и потом уже обратиться к окружающей его жизни, то едва ли бы эта наивность и эта поразительная простота воззрения удержались в творениях греческих писателей! Не изучению же какого-нибудь иностранного языка, не изучению чуждой литературы обязаны греки художественным совершенством языка отечественного и своими лучшими писателями. Они изучали прежде свой родной язык, свои родные предания и то, что их окружало; и не в этом ли именно кроется главная причина художественной простоты их произведений? Правда, римляне изучали греческую литературу, но не в блестящий период своей жизни; и если греческая литература вызвала в Риме несколько неудачных подражателей, то не этими подражателями хвалится римская жизнь.

Н.И.Пирогов, к сожалению, не раскрывает нам, почему именно считает он изучение древних языков необходимым для высшего общечеловеческого гуманного образования, он только высказывает свое убеждение и ссылается в этом на вековой опыт:

«Здесь не место распространяться, почему я отдаю безусловно преимущество классическому образованию для вступающих в университет. Скажу только, что это я делаю потому, что приписываю высшую образовательную силу исключительно глубокому изучению древних языков, языка отечественного, истории и ма-

тематики. Я сошлюсь в этом на вековой опыт, который, вопреки всем возгласам противников, все-таки доказал, что изучение этих наук одно и *само по себе* уже достаточно образует и развивает дух человека, приготавливая его к восприятию всех возможных, и нравственных и научных, истин. Оно достигает этой цели, имея предметом преимущественно мир внутренний (субъективный) человека (т.е. самого себя), открываемый религией, словом и историей, и мир внешний (объективный), исследуемый математикой, в ближайшей его связи (чрез отвлечение) с миром внутренним. Реализм же, хотя и развивает наблюдательную способность и разум человека упражнением чувств и изучением мира внешнего, но никогда еще один сам по себе не мог вполне развить все высшие способности духа».

Желательно было бы, чтобы автор выразил яснее высказанное здесь сильное убеждение, потрудился развить и доказать выставленные здесь положения. Это место для многих покажется темным и бездоказательным: мы видим в нем несколько противоречий. Ссылаться на вековой опыт в необходимости изучения древних языков и приписывать им потому высшую образовательную силу едва ли будет рационально. Если мы перечислим множество знаменитых людей и знаменитых писателей, оказавших важные услуги человечеству, и покажем, что все они в молодости занимались изучением классических языков, то не докажем этим ровно ничего. Если учение в средних и высших школах Западной Европы сосредоточивалось до сих пор преимущественно около изучения классических языков, то, конечно, и все сколько-нибудь образованные люди Запада изучали в молодости классические языки. Реальные школы только что учреждаются в настоящее время, и других школ, кроме классических, прежде не было. Следовательно, вы ничего не докажете на основании одного опыта. Много знаменитых людей вышло из старых школ, где зубрение наизусть было основанием учения: неужели же из этого вывести необходимость зубрения для развития высших способностей духа? В старинных школах, давших Европе столько знаменитых людей, не было и понятия о наглядном обучении — неужели же вывести из этого бесполезность наглядного обучения?

Изучение древних языков укоренилось в западных школах вовсе не вследствие сознания необходимости их для развития высших способностей духа, а вследствие причин исторических. Пробудившись от долгого усыпления, Западная Европа, сбрасывая вековые суеверия, требовала света и науки, а науки не было на новых языках. Должно было обратиться к наследию древних, которое до тех пор лежало бесполезно в горах сочинений, написанных на классических языках. Отсюда сама собой возникла необходимость изучения древних языков, которая потом обратилась в школьную привычку Европы, а сам автор сознается в другом месте, что ничто так не держится упорно, как школьные

привычки; человек всегда с удовольствием возвращается мысленно к своему детству и к своей юности и по большей части хочет учить детей, как он сам учился. Таким образом, та или другая школьная случайность, не имевшая сама по себе никакого рационального значения в воспитании, обращается в школьный закон, необходимость которого доказывается вековым опытом, но не приводится в свет разума. К таким школьным привычкам причисляем мы отчасти и изучение классических языков. Автор говорит, что классическое образование приготовило много высокообразованных людей, но умалчивает о том, сколько оно приготовило пустейших педантов, не видящих жизни за буквой, сколько оно приготовило людей, неспособных понимать окружающей их жизни, если она не являлась им в форме латинской или греческой цитаты. Нам указывают людей, которые развились высоко, изучая классические языки и классическую древность, а мы укажем вам на других людей, на которых это изучение действовало положительно вредно. Никто, например, более германцев не гнался за подражанием грекам и никто менее германского ученого не похож на грека, именно потому, что грек был окружен жизнью, а германский ученый — книгами; именно потому, что греки смотрели на жизнь своими собственными глазами, а германские ученые смотрят на нее сквозь призму греческой и римской учености. Этому-то преимущественно книжному изучению классического мира приписываем мы ту раздвоенность жизни и науки, которая достигла в Германии поразительных размеров и над которой так язвительно издевался Гейне.

Напрасно также приписывает автор математике открытие мира внешнего в ближайшей связи его с миром внутренним; правда, математика столько же принадлежит миру внутреннему, сколько и внешнему, и составляет в истории философии переход от первого ко второму, но она изучает только форму, а не сущность существующего. Школьный же опыт показывает нам странное явление: молодые люди, с любовью и успехом занимающиеся математикой, чаще всего оказываются малоспособными к другим наукам, особенно к словесности и истории. На математиках-специалистах весьма часто во всю их жизнь лежит какой-то странный оттенок ограниченности, и нередко с глубоким знанием математики уживаются в голове самые дикие, уродливые фантазии и упорнейшие, органиченнейшие предрассудки. Математика изучает только формальную сторону мира и только формальным образом развивает человека.

Автор с намерением, кажется, сказал: *глубокое* изучение древних языков, и мы вполне согласны с ним, что глубокое изучение такого органического и вместе художественного создания человека, каков язык, сильнее, чем что-либо другое, развивает высшие духовные способности. Изучение органических созданий природы не может так действовать именно потому, что эти создания менее нам доступны, что мы не можем

проникнуть в них так глубоко, как проникаем в наше собственное создание — язык. Будучи органическим созданием человеческого духа, язык имеет в себе все достоинства бесконечно глубокого создания природы и, вместе с тем, допускает бесконечное углубление в самого себя. В этом отношении язык всегда был и останется величайшим наставником человечества. Между другими предметами изучения нет ни одного столь способного развить человека, как изучение языка. Но не должно забывать при этом, что язык есть также только форма выражения жизни духа и что если для развития рассудка важна его логическая постройка, то еще более важны те идеи и те чувства, которые на нем выражаются. Вот почему, повторяем опять, не изучение древних языков, а изучение родного языка мы поставили бы во главе гуманного образования.

Нам скажут, может быть, что глубокое изучение родного языка невозможно без глубокого изучения языков классических, и мы соглашаемся с этим, но только отчасти. Правда, изучение древних языков изошряет наш взгляд на наш родной язык, но то же влияние оказывает и изучение новых языков. Правда и то, что древние языки, по логичности их постройки, могут быть признаны отчасти за логику языков; но правда и то, что изучение древних языков немало мешало нам при изучении родного, заставляя нас смотреть сквозь чуждые очки. Наша русская грамматика и до сих пор так плоха именно потому, что мы начали ее постройку по образцу классическому, и если мы до сих пор не знаем хорошо своего родного языка, до сих пор пишем так вяло и бесцветно, то именно потому, что гнем его на чуждый лад.

Вот на каких основаниях мы признаем необходимость изучения классических языков не для всех тех, кто хочет иметь высшее, *гуманное* образование, но только для тех, кто хочет иметь ученое филологическое образование. Для филолога древние языки — основной камень его познания, но можно быть высоко развитым человеком, не зная классических языков. Главным предметом в общем гуманном развитии современного человека должны стоять вовсе не классические языки, а родной язык и родная литература.

Сделать знание классических языков необходимым условием вступления в университет, как это высказывает Н.И. Пирогов, значило бы, по нашему мнению, бесполезно затруднить вступление в университет для многих. Если требовать при вступлении в университет знания древних языков, то, конечно, должно требовать дельного знания, и не только знания языка, но и хорошего знакомства с литературой, потому что только такое знание и такое знакомство могут оказать заметное образовательное влияние на высшие силы духа; к чему тот смешной китайский церемониал, по которому, например, от вступающих на математический факультет требовалось, по крайней мере,

знание латинских склонений и спряжений? Если остановиться в изучении языка на знании склонений и спряжений, то не развивающий, а подавляющий след оставит это изучение в нашем духе. Требовать же от поступающего на математический факультет глубокого изучения классических языков как признака гуманного развития духа, как доказательства того, что молодой человек имеет то общечеловеческое образование, которое нужно для плодотворного слушания университетского курса, — было бы крайней ошибкой, потому что, как мы старались доказать, и без знания классических языков можно иметь высокое гуманное образование, и при знании их можно быть в высшей степени неразвитым гуманно, чему доказательством может служить у нас множество людей, в которых более всего знания классических языков и менее всего гуманности — часто даже поразительное ее отсутствие.

Таким образом, соглашаясь вполне с автором, что общее гуманитарное образование должно составлять главную цель низших, средних и даже отчасти высших учебных заведений, что реальное направление в образовании пагубно для человека, если он прежде не был развит гуманно, что оно сушит, убивает в человеке человека и что даже для самого реализма необходим гуманизм, как основание, — мы расходимся с автором только в том, что различно понимаем значение слов *гуманизм* и *реализм*. Нам кажется, что под именем гуманного образования надо разуметь вообще развитие духа человеческого и не одно формальное развитие; человека же можно развить гуманно не только изучением классических языков, но еще гораздо более и прямее: религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами. *Реализм* начинается тогда, когда мы ищем в науке не мысли, не пищи духу, развивающей его и укрепляющей, не уяснения воззрений человека на самого себя и внешний мир, а именно только тех знаний, которые необходимы для той или другой отрасли практической жизни, когда мы смотрим на науку как на мастерство, а не как на создание и пищу духа. Реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но в различии способа их изучения.

NB Ушинский как раз и критикует тот реализм, которыми наполнены наши программы естественно-научного цикла.

Можно из истории сделать реальную науку, можно из Закона Божия сделать тоже реальную науку, — за примером ходить не далеко: наоборот, можно арифметикой и химией развивать гуманность

и в человеке и даже обучение грамоте можно сделать гуманным и реальным.

В гуманно-образовательном влиянии учения надобно отличать собственно два влияния: влияние науки и влияние самого учения. В низших и средних учебных заведениях главную цель учебной деятельности должен составлять сам человек, в универ-

ситетах — наука, хотя при первом стремлении мы все же будем изучать науку, а при втором все же будем гуманизироваться изучением науки.

Мы согласны с автором в том, что изучение организации языка, этого художественного полусознательного создания человека, является лучшим средством духовного развития; но для такого развития выбираем не классические языки, а родной язык и смеем думать, что именно изучение родного языка есть вернейший и прямейший путь к самопознанию человека, которого требует Н.И.Пирогов от образования. Раскрывая ребенку и юноше богатство родного слова, мы раскрываем ему богатство его собственной души, которое он уже чувствовал прежде, чем начал понимать. Изучением родного слова мы вводим дитя в дух народа, создание его многовековой жизни, в тот единственный живой ключ, из которого бьет всякая сила и всякая поэзия. Если мы не ставим религию средоточием гуманного образования, то только потому, что она должна стоять во главе его, и потому, что вообще не ставим религиозного воспитания в число наук. Наука изучает только постижимое, религия устремляет дух человека к вечному и вечно непостижимому. Сознательная мысль есть основание науки; врожденная каждому человеку вера — основание религии.

За изучением родного слова мы ставим изучение других предметов, непосредственно раскрывающих человека и природу, а именно историю, географию, математику, естественные науки; за этим помещаем изучение новейших иностранных языков, а в изучении древних видим специальность, необходимую лишь для известной отрасли ученых занятий.

Но нам могут заметить, что жизнь Греции и Рима есть основание жизни современной Европы, юность человечества, и без изучения этой юности мы никогда не поймем вполне современного развития, а ничто так не вводит в историю народа, как его язык. Это замечание проистекает прежде всего из ошибочного взгляда на историю Греции и Рима и вообще из ошибочного взгляда на историю, происходящего от тех германских философов, которые хотели подвести под общие законы не только прошедшее, но и будущее человечества. Старятся отдельные люди, старились и вымирали отдельные — и то не христианские — народы (ни один христианский народ еще не вымер, задвленная Греция и та возродилась для новой жизни; в христианстве есть и будет всегда источник возрождения народов, в какое бы положение ни ввергла их историческая судьба). Человечество же вечно юно, а потому нельзя говорить о детстве и юности человечества. Если же продолжать это старое, натянутое сравнение, то с большим вероятием мы можем средние века принять за детство Европы. Не Греция и не Рим, а христианство составляет основу

европейской жизни. При возрождении наук греки и римляне стали нашими школьными учителями; теперь мы переросли наших учителей и можем уже учиться сами. Этим мы не отвергаем необходимости и пользы изучения греческой и римской истории. История классического мира имеет именно ту законченность, которая необходима для классного предмета; но не следует обращать всех наших сил на изучение этого предмета и, кроме того, нам никогда не удастся привести в органическую связь изучение классической истории и изучение классических языков. Совершенно справедливо, что ничто столько не вводит в понимание истории народа, как знание его языка; но разве можем мы рассчитывать на то, чтобы в наших средних учебных заведениях изучением греческого языка ввести учеников в греческую историю, а изучением латинского языка в римскую? Или мы должны употребить 9/10 нашего школьного времени на изучение классических языков, обратиться на них все силы учащих, или изучение этих языков будет так же мало приносить пользы изучению классической истории, как приносило до сих пор. Не только в гимназиях, но даже в университетах не сходились у нас эти две отрасли изучения. Лучшие ученики гимназии только под конец гимназического курса достигали возможности кое-как, слово за словом, разбирать легчайшие места Цицерона и становились в тупик над Тацитом, а древняя история проходила тогда, когда ученики учились еще склонять *mensa*. Понятно, что таким образом классический язык не мог вводить в классическую историю. Много ли вы найдете даже между студентами, кончившими курс филологического факультета, таких, которые бы прочли двух, трех классических авторов вполне? Следовательно, говорить о необходимости изучения классических языков для изучения классической истории — значило бы выставлять требование, невозможное к выполнению. Не лучше ли бы было, если бы при изучении древней истории ученики наших гимназий, не ожидая будущего изучения классических языков, читали с учителем классических писателей, хотя в переводах; не лучше ли бы было для этой цели составить особенную классическую хрестоматию; не лучше ли синица в руках, чем журавль в небе?

Мы сказали уже, что не согласны с автором и в том, чтобы сделать знание древних языков необходимым условием для поступления в университет. По нашему мнению, следовало бы хорошее знание латинского языка и посредственное знание греческого языка сделать необходимым условием только для поступления на филологический факультет; посредственного знания латинского требовать от поступающих только на факультеты медицинский и юридический; от тех же, которые желают заниматься математическими и естественными науками, вовсе не требовать знания древних языков, т.е. почти возвратиться к тому по-

рядку, который существовал до сих пор и который установлен у нас не уставом, а самой жизнью.

В гимназиях древние языки следовало бы проходить только для желающих, и то в три последних года; в университетах на первых двух курсах филологического факультета следовало бы посвящать половину времени изучению древних языков, двух-летнего занятия латинским языком на первых курсах юридического факультета достаточно было бы, чтоб приготовить к чтению пандектов; годового занятия латинским языком на медицинском факультете достаточно, чтобы познакомить молодых людей с медицинской латынью.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОЕЗДКА ПО ШВЕЙЦАРИИ

ПИСЬМО ПЕРВОЕ

По дороге в Берн

Отправляясь из Веве по новой оранской дороге через Фрибург в Берн, с которого я намерен начать свой педагогический объезд, я попрошу у вас позволения сделать предварительно небольшое историческое вступление к будущим моим письмам, потому что историческая точка зрения — едва ли не самая верная при обозрении учебных заведений каждого народа.

Станным может показаться, если я скажу, что в педагогическом отношении Швейцария — земля самая новая, только что теперь устраивающая свое народное образование; но это, тем не менее, совершенно справедливо. Посмотрите школьные уставы самых передовых кантонов, и на всех вы встретите цифру пяти, шести последних лет; если же и найдется какое-нибудь более пожилое положение, то и оно именно в настоящую минуту переделывается. Издали многим кажется Швейцария классической, уже давно установившейся страной педагогического искусства; но это справедливо только отчасти. Действительно, из Швейцарии вышли и разнеслись по целому миру те великие педагогические идеи, которые преобразовали и продолжают преобразовывать воспитание во всех странах Европы; в Швейцарию, уже в конце прошедшего столетия и начале нынешнего, стремятся учиться искусству воспитания друзья человечества, те благородные мечтатели, которые, испуганные грозными явлениями общественной жизни, повсюду искали средств направить род человеческий на истинный путь.

<...>Прежде чем учреждать народные школы, следовало выработать до ясности понятие о том, чем должна быть народная школа, и выработать не одному человеку, не в кабинете только, не на бумаге, но целому обществу педагогов, в столкновениях и борьбе мнений, в практических попытках провести свою идею в жизнь. И это-то именно делается в продолжение этих тридцати лет внешнего спокойствия под ферулой чужеземных властей и

внутренней борьбы швейцарского общества. Точкой отправления для всего этого умственного движения в педагогическом мире были, конечно, учение и школы Песталоцци и Фелленберга.

Как ни проста нам кажется теперь идея, что цель народной школы состоит не в том, чтобы внести в головы детей известное количество определенных знаний, которые они потом позабудут, и сообщить им технический навык чтения и письма, которым они не воспользуются, но в том, чтобы школьным занятием развить способности детей, естественным путем раскрыть в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности; как ни проста эта идея теперь, но в то время она была великим открытием Песталоцци, открытием, которое принесло и приносит человечеству более пользы, чем открытие Америки. Всей многострадальной жизни этого великого до безумия энтузиаста воспитания едва стало на то, чтобы ввести эту идею в число немногих живых и деятельных идей, двигающих человечество.

Нигде, может быть, песталоцциевская идея не встретила более упорного сопротивления, как в Швейцарии, где знали и видели Песталоцци и были свидетелями всех его неудачных и часто забавных попыток. Но нашлись люди, которые сумели отличить наивную, детскую непрактичность гения от его в высшей степени практической и сильной идеи и, приложив к этой идее свою собственную практичность, воспользоваться ею. Первый сделал это Фелленберг, и его гофвилльская школа была блестящим, неопровержимым доказательством того, что новая идея имеет все свойства великой и живой идеи, способной к бесконечному развитию. Люди тупые и самолюбивые, в особенности старые школьные учителя, с ожесточением вооружились против новой школы: «ничто не может быть консервативнее старого школьного учителя», — сказал какой-то наблюдательный человек; уча всю жизнь, он часто теряет всякую способность сам чему-нибудь выучиться; но между молодыми учителями и между пожилыми людьми, сочувствующими делу народного образования, и неофициальными педагогами песталоцциева идея нашла также ревностных и жарких последователей. Во всяком случае, деятельная умственная жизнь пробудилась в педагогической сфере, и швейцарские педагоги до сих пор с удовольствием припоминают эту живую эпоху педагогического энтузиазма.<...>

ПИСЬМО ВТОРОЕ

Берн

<...>Мы решительно не верим в возможность в настоящее время такого обширного гения, который бы мог объять в одну систему все образование народа, начиная от детских приютов до университета. Конечно, нет ничего легче, как написать в кабине-

те такую систему; но нет ничего легче, как и убедиться на практике, что она никуда не годится. Полная система народного образования вырабатывается медленно, постепенно, самим обществом в его историческом развитии. Разве мало у нас еще образов различных неудавшихся систем в воспитании, на которые возлагались когда-то великие надежды и которые в настоящее время годятся разве для историка, свидетельствуя о том, какие иногда бывают странные фантазии у людей. Кроме того, у самого обеспеченного правительства не достанет ни людей, ни денег на то, чтобы дельно и действительно переделать всю систему народного образования. При самых лучших намерениях много из этой общей переделки останется только на бумаге, а нас надобно всеми силами отучать от привычки видеть в законном положении только печатную бумагу; а для этого в положение должно входить только то, что немедленно и действительно может быть приведено в исполнение и будет приведено.<...>

Хорошее народное образование обходится не дешево! Но следует еще сообразить: что обходится народу дороже — образованная или невежество? Мне кажется, что никакая производительная издержка не должна пугать государства; а возможно ли сомневаться в том, что народ грамотный, развитой в детстве хорошей школой, приучившийся рассуждать правильно и усвоивший себе ясный взгляд на окружающий его мир, будет предприимчивее, трудолюбивее, расчетливее, а вследствие того производительнее и богаче народа, подавленного невежеством и предрасудками, откупающегося от различных препятствий деньгами, и который бредет, как слепой, ощупью по дороге, давно выбитой. Хорошие семена образования дороги; но зато и родят они сторицей.<...>

ПИСЬМО ТРЕТЬЕ

Берн

<...>Прежде всего и более всего нам необходимы хорошие учителя и учительницы, такие, которые были бы специально подготовлены к своему делу, такие, которые могли бы быть классными учителями и учительницами в первоначальных школах и в младших классах наших средних учебных заведений. *Недостаток классных учителей и учительниц есть величайший, существеннейший недостаток всей нашей системы общественного воспитания и лишает наше учение вообще той умственно развивающей и нравственно воспитывающей силы, без которой все оно никуда не годится.* У нас перед глазами ребенка учителя разных предметов мелькают, как фигуры в калейдоскопе, так же пестро и так же бесследно. Каждый из преподавателей заботится только о том, чтобы дети знали его предмет, и никто не считает себя

обязанным подумать вообще об умственном и нравственном развитии детей. Разве это дело учителя грамматики? Разве это дело учителя географии? или учителя арифметики? Или займется этим учитель французского языка, чистописания и т.д.? Если мы никому не поручили заботиться об умственном и нравственном развитии наших детей, то чему же удивляемся, если это развитие идет плохо? А директора, а инспектора? — скажете вы. Но разве чудом каким могут они иметь влияние на душевное развитие детей, обходя классы и посматривая на скамьи, где стройными рядами расположена целая масса. А законоучителя? т.е. учителя катехизиса и начатков св. истории? Столько же сильны, что и другие учителя, если еще не менее. Остается классный надзиратель и классная дама; но ведь это полиция школы, а отдав в руки полицейских чиновников душевное развитие вашего дитяти, можете ли вы ожидать чего-нибудь доброго?

Предметная система учения — это *рак* русского общественного воспитания, и пока вы не излечите этой болезни, то, как ни перестраивайте ваши училища, ничего не выйдет хорошего. Многие уже обратили внимание на этот недостаток, но не показана еще вся его существенная важность; тогда как ее можно выразить в двух словах: *существеннейший недостаток нашего общественного учения есть почти совершенное отсутствие в нем умственно и нравственно развивающей силы; главная же причина этого недостатка в предметной системе учения.* Таким образом, прежде всего дайте нам хороших *классных* учителей-воспитателей; а таких учителей *невозможно* иметь без учительских институтов; вот чего, вероятно, не видят противники этих учреждений.<...>

Недурно, если бы и наших институтов водили хоть раза два в год куда-нибудь за город, а то иная в десять лет лучшей поры, когда именно развивается в человеке любовь к природе, имеющая такое благодетельное влияние на развитие человеческой души, не увидит даже полевого цветка, а не то что колоса ржи. Природа есть один из могущественнейших агентов в воспитании человека, и самое тщательное воспитание без участия этого агента всегда будет отзываться сухостью, односторонностью, неприятной искусственностью. Бедное дитя, если оно выросло, не сорвав полевого цветка, не помявши на воле зеленой травы! Никогда оно не разовьется с той полнотою и свежестью, к которым способна душа человеческая: развитие его всегда будет отзываться душой атмосферой запертых зданий.<...>

Помню я, как, поступив на службу в одно учебное заведение и рассматривая его библиотеку, довольно многоотомную, нашел я целый шкаф с мелицанскими книгами, хотя в этом учебном заведении никогда не учили медицине. Их пожертвовал какой-то купец, которому они достались за долги или по наследству, право уж не знаю. Наконец, смотрю, стоят два шкафа, запыленные, почерневшие, запечатанные. Видно по всему, что их лет двадцать не отпирали. Прошу открыть и нахожу очень полное собрание

педагогических книг. Это было в первый раз, что я видел собрание педагогических книг в русском учебном заведении.

Этим двум шкафам я обязан в жизни своей очень многим, и, Боже мой! от скольких бы грубых ошибок был избавлен я, если бы познакомился с этими двумя шкафами прежде, чем вступил на педагогическое поприще!

Человек, заведший эту библиотеку, был необыкновенным у нас человеком. Это едва ли не первый наш педагог, который взглянул серьезно на дело воспитания и увлекся им. Но горько же и поплатился он за это увлечение. Покровительствуемый счастливыми обстоятельствами, он мог несколько лет приводить свои идеи в исполнение; но вдруг обстоятельства переменились, — и бедняк-мечтатель окончил свою жизнь в сумасшедшем доме, бредя детьми, школой, педагогическими идеями. Недаром же после него закрыли и запечатали его опасное наследство. Разбирая эти книги, исписанные по краям все одной и той же, уже мертвой рукой, я думал, что лучше было бы, если б он жил в настоящее время, когда уже научились лучше ценить педагогов и педагогические идеи. <...>

Распространение здравых педагогических идей между учителями есть одно из вернейших средств улучшить наше общественное воспитание. Трудно себе представить, какой переворот в идеях и в душе человека, заключенного где-нибудь в глуши уездного города, может сделать попавшаяся в его руки хорошая книга. В педагогике учить много нечего, а главное состоит в том, чтобы направить мысль человека на дело воспитания и помочь ему сделать первые шаги в этой области; если душа человека восприимчива и голова его работает, а опыты у него тут же, под руками, то дело пойдет само собой. <...>

Пятилетние дети остаются в классах по пяти часов в день; а у нас, как я слышал, находят тяжелым пятичасовое классное занятие для девиц 16 и 17 лет. Но, конечно, класс классу рознь: если классная дама требует, чтобы маленькие дети сидели неподвижно, как куклы, если они не смеют открыть рта, чтобы заговорить с учителем, и если голос учителя бубнит одиноко, как дождь в стекло, то и одного такого часа достаточно, чтобы измучить дитя, и измучить притом совершенно бесполезно. Но если дети шевелятся непринужденно, если они беспрестанно спрашивают учительницу и отвечают на ее вопросы, если они живо участвуют в уроке, словом, если детей не учат, а они сами учатся в классе, с помощью наставницы, то и пяти-шести часов такого занятия в классе не много, и дети несколько не утомляются.

Уроки в малолетней школе, если только можно назвать уроком эту развивающую болтовню, *получасовые*. Здесь мы опять тоже не можем не остановиться, хотя и чувствуем уже заранее досаду читателя. Но что же делать, почтеннейший читатель, если на каждом шагу я встречаю в моем педагогическом путешествии весьма по-

лезные уроки и весьма печальное напоминание. Основной закон детской природы можно выразить так: дитя требует деятельности беспрепятственно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Заставите ребенка сидеть, он очень скоро устанет; лежать — то же самое; идти он долго не может, не может долго ни говорить, ни петь, ни читать, и менее всего долго думать; но он резвится и движется целый день, переменяет и перемешивает все эти деятельности и не устает ни на минуту; а крепкого детского сна достаточно, чтоб возобновить детские силы на будущий день. Педагог должен прежде всего учиться у природы и из замеченного явления детской жизни выводить правила для школы; заметив же, что чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности, должно и в школах назначать в разных классах неодинаковое время на урок: да и самый урок следует разбивать на две половины. Для мальчика тринадцати лет урок может быть и часовой; для молодого человека в пятнадцать-шестнадцать лет урок может продолжаться и полтора часа, но и то в том только случае, если ученик действительно работает в классе, а не сидит неподвижно, устремив глаза на учителя; провести подобным образом полтора часа в классе я считаю возможным только для мальчика, уже совершенно отупевшего.

Детское внимание надо воспитывать понемногу, и нет ничего хуже, как надорвать его. Дитя, которое, по физической невозможности внимательно следить долгое время за одним и тем же предметом, приучается мало-помалу уже вовсе не следить за уроком и делать только внимательную мину, — такое дитя учить уже очень трудно. Если же урок весь состоит из толкования учителя, не призывающего детей к участию, — а у нас именно такие уроки и встречаются всего чаще, — то я считаю час времени *non plus ultra* внимания не дитяти, а взрослого человека. Попробуйте сами, господа наставники, прослушать кого-нибудь целый час и потом передать, что вы слышали. Но если наставника не слушают, то зачем же он говорит? Для препровождения времени, для собственного удовольствия; а урок все же будет выучен по книге или по тетрадке.<...>

ПИСЬМО ЧЕТВЕРТОЕ

Берн. Элементарные, секундарные и высшие классы
Einwohner Mddchenschule

Элементарные классы школы Фрелиха помещаются в другом здании, через две улицы, что, конечно, составляет значительное неудобство. Всех элементарных классов четыре, и назначаются они для детей *от шести до десяти* лет включительно. Курс элементарных классов имеет много общего с курсом первоначальной школы и еще более с тем курсом, который проектирован у нас для народных училищ: вот почему я позволю себе вой-

ти в некоторые подробности. Особенное внимание обращал я на распределение курса, на методы и приемы преподавания, и надеюсь, что за это не посетуют на меня наши преподаватели: на иной прием, в сущности очень простой, не скоро набредешь собственным опытом; а между тем, применив его, можно значительно облегчить преподавание и сделать его успешнее.

Само собою разумеется, что система преподавания в элементарной школе — *классная*, каждый класс по всем предметам поручен одной наставнице. Всех учебных часов в неделю, в двух старших классах, *тридцать два*; в двух младших — *двадцать девять*: один час ежедневно отделяется на гимнастические упражнения. Конечно, это много для детей от 6 до 10 лет; но зато им *никаких уроков или письменных упражнений на дом не дается*. Позвольте остановить ваше внимание на этом последнем, очень важном, условии.

Школа Фрелиха — очень замечательная школа по трем обстоятельствам: 1) в ней не задается на дом уроков вовсе, не только в элементарных классах, но и в секундарных, назначаемых для учениц от 10 до 16 лет; даже в высших классах (свыше 16 лет) домашних уроков очень мало; 2) в школе Фрелиха нет почти вовсе учебников и 3) почти вовсе нет учебных тетрадок. Каждый из этих трех *недостатков* заслуживает того, чтоб сказать о нем несколько слов.

Задача уроков на дом и, вследствие того, возложение почти всего труда учения на одних учащихся есть одно из наибольших зол, одолевающих наши русские училища. Послушайте только, как иной ученик твердит свой урок, и вы убедитесь, что из этого задавания уроков на дом не выходит ничего хорошего, а очень много дурного: «Мойсей... Мойсей... Мойсей... жил... жил... у тестя... тестя своего Иофора»... «Иофора... Иофора... тестя своего» и т.д. или «круг есть... круг есть... круг есть кривая... кривая» и т.д. Какой же толк может выйти из такого учения? У детей память восприимчива и усваивает быстро и прочно, но под условием *сосредоточенности внимания*; внимание же у детей слабо, непостоянно, и его-то именно должен воспитывать наставник. Одна из главнейших задач первоначального учения — приучить дитя по возможности долго и сильно сосредоточивать свое внимание на изучаемом предмете: достичь же этого возможно, только заставляя дитя учиться при себе или, лучше сказать, уча его уроку. Запечатлеть (*einprägen*) урок в душе дитяти — одна из главнейших и труднейших обязанностей здешней наставницы. Для этой цели урок ведется беседой, а беседа ведется так, что в ней принимают самое живое участие все ученицы класса. Искусство преподавательницы состоит в том, что она рельефно выставляет главную мысль или главный факт урока, беспрестанно их повторяет и заставляет повторять детей, сначала способнейших, потом слабейших, и потом мало-помалу логиче-

ски привязывает новые мысли и новые факты к основным, уже прочно укоренившимся в самых рассеянных головках. Вот почему в классах фрелиховской школы почти нет отстающих. Конечно, такое преподавание гораздо труднее для наставника, чем задать урок, даже объяснив его, а потом, на другой день, спросить; но зато посмотрите же и на разницу в результатах! Не знаю, как теперь, но еще недавно у нас едва десятый процент числа учеников, поступивших в младший класс гимназии, достигал одновременно высшего класса; из этого десятого процента едва ли третья часть, при слабых экзаменах, поступала в университет, а при строгих гораздо менее, и все же университеты жаловались на слабое приготовление молодых людей к университетскому курсу. Одной из главнейших причин такого неуспеха я считаю задавание уроков на дом и, вследствие того, неумение наших учеников учиться. Кроме того, здешняя наставница при передаче детьми урока в тот же класс беспрестанно направляет их мысль на должную дорогу и исправляет их слова, так что с каждым уроком дитя делает шаг вперед в развитии мысли и обладании словом; ничего бессознательного или ошибочного не допускается, а у нас часто приходится с усилием вырывать то, что дитя ошибочно и бессознательно зазубрило дома. Я знаю, многие и хорошие преподаватели вооружатся у нас против предложения вовсе уничтожить домашние уроки и задачи, по крайней мере в народных училищах и младших классах средних учебных заведений, и скажут на это, может быть, что классными беседами можно, пожалуй, развить детей, но не передать им значительного числа сведений, которые должны быть усвоены памятью, и что без домашних уроков учение может подвигаться вперед лишь очень медленно. В этом возражении будет значительная доля правды. И действительно, ежедневные уроки в школе Фрелиха очень невелики, а годовые задачи классов рассчитаны по силам самых слабых учениц; повторение идет беспрестанное; в каждый урок повторяется то, что выучено в прежний; в каждом классе снова перебирается то, что приобретено в прежних, а в результате выходит не только сильное развитие мысли и слова, но и замечательное обилие фактических сведений. Вы слышите, например, один и тот же библейский рассказ и в малолетней школе, от ребенка пяти лет, и в выпускном классе, от девицы лет 18; но какая разница в изложении, в подробностях, в глубине взгляда: там это был наивный детский рассказ, здесь — критически разобранный, глубоко прочувствованный страница Библии. Вся эта беспрестанно повторяющаяся метода, беспрестанно возвращающаяся к старому и прибавляющая к нему новое, основана на следующем важном психологическом факте: всякое усвоенное душой знание, возвращаясь снова к сознанию, не только само становится тверже и яснее, но приобретает способность, так сказать,

притягивать к себе новые знания и сообщать им свою собственную прочность. Пять, шесть собственных имен, например, запомнить в первый раз очень нелегко; но при повторении этих имен прибавьте к ним еще два, три новых, находящихся с ними в связи общего рассказа или описания, и эти новые будут усвоены уже гораздо легче прежних, быстро отыщут себе место в душе и улягутся в ней очень прочно. Таким образом, повторяя беспрестанно старое и, при каждом повторении, прибавляя немного нового, дитя прочно усваивает громадное количество фактов, которого бы ему никогда не одолеть, если бы оно усвоило один факт за другим, не строя нового на прочном фундаменте старого. Тот же самый метод употребляется здесь и при усвоении идей. Главных основных идей в курсе немного (да много ли их и вообще?); к ним беспрестанно возвращаются и связывают с ними вновь усвоенные, причем дитя приучается само к плодотворному развитию главной идеи.

При таком преподавании голова учащегося не набивается, как мешок, фактами, плохо усвоенными, и идеями, плохо переваренными; но те и другие как бы вырастают органически из немногих зерен, глубоко посаженных в душу. Правда, этот органический рост души идет сначала *очень медленно*; но чем далее, тем быстрее, и чем прочнее заложен фундамент знаний и идей в душе ученика, тем большее и прочнейшее здание можно потом возвести на этом фундаменте. Но если такое учение можно сравнить с ростом сильного дерева, которое, с каждым годом приобретая новые ветви, вместе с тем утолщает и укрепляет свой корень, то учение, которое прошли мы в наших гимназиях, можно уподобить пьяному вознице с дурно увязанной кладью: он все гонит вперед да вперед, не оглядываясь назад, и привозит домой пустую телегу, хвастаясь только тем, что сделал большую дорогу.

Итак, позвольте свести в несколько положений необходимые условия хорошего преподавания: а) все учение должно совершаться в классе не только при учителе, но вместе с учителем, без всяких домашних уроков и задач; б) беспрестанно должно повторяться старое с прибавлением нового при каждом повторении, так чтобы новое непременно строилось на старом; в) как можно меньший ежедневный урок; г) возможно меньшие годовые задачи в младших классах и постепенное увеличение их в старших; д) при каждом годовом экзамене спрашивать следует все пройденное в прежних классах.

Знаю, что такое *органическое* преподавание не может быть введено разом в наши училища: много препятствий встретит оно и в устройстве их, и в предметной системе учения, и в недостатке специального, педагогического приготовления в наших преподавателях; но его *должно* ввести, потому что оно единственное разумное, основанное на общих законах развития души челове-

ческой, и есть необходимое условие хорошей, плодотворной школы.

Теперь следует сказать о втором *недостатке* школы Фрелиха — недостатке учебников, который тем замечательнее, что в других швейцарских заведениях, которые удалось мне видеть, строго держатся предписанных учебников. Признаюсь откровенно, что это отсутствие учебников мне очень понравилось; но я понимаю также, что оно возможно только в таком заведении, какова школа Фрелиха, в которой все наставницы воспитывались в том же заведении и все проникнуты идеями директора: здесь каждая наставница — живой учебник. Но у нас учебники вполне необходимы и покуда — учебники обширные; со временем можно будет их несколько сжать, издавая в то же время особенные руководства для одних наставников; но пройдет еще много времени, пока у нас станут возможными те сжатые, полные мыслей и фактов учебники, какие издаются в настоящее время в Германии. Если такой учебник ввести теперь у нас, то он будет заучиваться наизусть и принесет более вреда, чем пользы.

Что касается до классных записок, то и о них стоит сказать несколько слов. Учебники наши плохи, а потому лучшие преподаватели или выдают свои записки, или диктуют их. И то и другое положительно вредно. Вред переписки объясняется психологически: переписывающий и пишущий под диктовку почти никогда не думает о том, что пишет; а между тем голова пишущего настолько занята, что он не может думать ни о чем другом; таким образом, ум его не только остается в бездействии, но и привыкает к нему. Вот почему люди, переписывающие отлично, по большей части бывают очень тупы. В департаментах бывают такие образцовые писари, что если подложить им их собственный смертный приговор, то они переписут его отлично и не поморщатся. Понятно, что таким делом нельзя занимать детей, об умственном развитии которых мы хлопочем. Все, что можно допустить, и то в высших классах, — это составление конспекта уже прослушанной лекции. Но к такому составлению конспектов должно приучать детей мало-помалу, и именно запиской содержания рассказов, бывших предметом классной беседы; рассказы эти, естественно, должны быть вначале самые коротенькие. Дитя надо бы приучить открывать в рассказе логическую связь мыслей и выражать ее коротко и ясно. Это и делается в школе Фрелиха, начиная с самых младших классов; зато конспекты лекций в старших классах действительно хороши, и целый обширный курс умещается на маленькой тетрадке, превосходно напоминающей все, что было существенного в лекциях.<...>

Перейду теперь к секундарной школе.

Секундарная школа разделяется на шесть годовых классов. В низших классах все предметы преподает одна настав-

ница, в высших входит мало-помалу предметное преподавание; но, тем не менее, каждый класс поручен одной воспитательнице, которая, вместе с тем, преподает несколько главных предметов. Предметы в секундарных классах следующие: религия, отечественный язык, французский язык, отчизноведение и мироведение (Vaterlands- und Welt-Kunde), счет, письмо, рисование, пение, рукоделие, гимнастика. Необязательные предметы: английский и итальянский языки и живопись.

Я обращаю ваше внимание на преподавание только двух предметов, а именно: отечественного языка и так называемых предметов *реальных*, соединяемых в один отдел под чуждым для нас названием Vaterlands- und Welt-Kunde.

Отечественный язык в секундарных классах изучается грамматически, выводя, конечно, правила из примеров, но не вдаваясь в излишние тонкости. На словопроизводство и словообразование обращают большое внимание. Письменные и словесные упражнения в языке занимают первое место и расположены очень систематически, по методу Бонне, с прекрасной книгой которого я желал бы вас познакомить. В трех старших классах идет систематическое чтение немецких писателей, а потом все сведения об авторах и их произведениях, приобретаемые при чтениях, сводятся в одну общую историческую картину.

Vaterlands- und Welt-Kunde заменяют здесь Heimats-Kunde элементарных классов. В этом предмете соединяются география, история (всеобщая и отечественная) и естественные науки. Центральным предметом служит география: естественные науки дают ей материал, а история на ней строится. Я давно мечтал о таком предмете, и потому очень обрадовался, встретив его здесь: однакоже то, что я нашел, не вполне меня удовлетворило: видно хорошее начало, но до совершенства еще далеко. Много нужно педагогической работы над всеми тремя предметами, чтобы соединить их в одну науку мира. Желание такого соединения предметов основано на том психическом законе, что душа наша особенно легко, ясно и прочно усваивает то, что воспринимает через орган зрения и, вследствие того, может всегда представить себе в виде картины. Историческое происшествие, которое совершается в известной мне местности, с известной обстановкой, ход которого я могу провести по карте, врезывается в мою душу гораздо прочнее и вызывается из нее гораздо легче, чем то, которое совершается для меня на воздухе, в каких-то неопределенных пространствах. С другой стороны, живое представление страны возможно только тогда, когда я живо и верно могу себе вообразить те формы земной поверхности, те естественные явления и естественные произведения, соединение которых и составляет характер данной страны. Вот почему полезно было бы так вести курс географии, истории и естественных наук в общеобразовательном заведении, чтобы

эти предметы шли рука об руку, поддерживая, пополняя и оживляя друг друга, и дружно строили в душе воспитанника прочное здание ясного, живого и верного мирозерцания. Но, повторяю еще раз, для того чтобы выработать и ввести в школе такой предмет, много нужно еще педагогического труда. Однако же, где нет начала, там не будет и конца, и я очень обрадовался, найдя в школе Фрелиха, по крайней мере, основания этого дела; опыт и педагогическая мысль довершат остальное. Я постараюсь дать вам хотя некоторое понятие, что делается в школе Фрелиха по этому предмету.

В *шестом* (т.е. младшем) классе проходится из *географии*: вид Земли, доказательство ее шарообразности; общее обозрение земной поверхности, разделение воды и суши (прошу не забыть, что эти дети прослушали уже Heimats-Kunde); разделение пяти частей света; главные горы, реки и лежащие на них города. География Швейцарии — подробнее и Бернский кантон еще подробнее. Из *истории*: общее обозрение всемирной истории на географическом основании. Древний мир: восточные народы, греки и римляне, Спаситель. Новый мир: средние века, реформация, новое время. В каждом из этих отделов дается хотя по одному характеристическому образу; прочное усвоение немногих главнейших годов. История бернского кантона в подробных биографиях и картинах. Из *естественной истории летом*: луговая жизнь (Wiesenleben); подготовительные сведения о растении и его частях, история некоторых растений (яблонь, груш и т.д.) во все четыре времени года. *Зимой*: важнейшие части тела животных; представители классов подробно; сравнение животного и растения; система пройденного, Из минералов — соль, железо, кремль. В конце разделение и сравнение трех царств природы. В каждом отделе есть несколько подробных естественно-исторических монографий. Таким образом, все отделы естественных наук ведутся разом, что имеет несомненное преимущество перед последовательным преподаванием этих наук — одна за другой, как везде делается у нас.

В следующем, *пятом* классе из *географии* проходятся: вид Земли, доказательства ее шарообразности и (добавляется вновь) знание географической сети. Повторение с добавлениями общего описания Земли, важнейшие страны Европы и главные города в них. Швейцария: повторение и добавляется вновь — естественные произведения Швейцарии. Берн — повторение и избранные характеристические картины бернской природы. Из *истории*: пополненное обозрение всемирной истории на географическом основании; кроме того, германские саги и отдельные черты римской доблести. Открытия и изобретения XIV и XV столетий. Из швейцарской истории — главные эпохи швейцарской истории, в связи, до реформации. Из *естественной истории*: жизнь в лесу, лесные растения, история леса в четыре времени года. Некоторые представители животных пород, пре-

имущественно те, которые необходимы для полноты картины леса (многое заимствуется из превосходной, заслужившей европейскую известность книги Чуди — *Alpenwelt*). Из *минералов*: торф, мел, шифер. Общие понятия о человеке.

В *четвертом* классе из *географии*: повторение пройденного из математической географии и вновь: движение Земли и его последствия, времена дня и года и т.д. Из *истории*: повторение общего обозрения с добавлениями и вновь — германские саги. Главная задача — новая история Швейцарии. Из *естественной истории* — садовая жизнь и т.д.

В *третьем* классе начинают уже строиться в систему сообщенные детям богатые материалы. Из *географии*: математическая география; Европа и ее колонии. Из *истории*, кроме общего обозрения, снова пополняемого, специально — древняя история и т.д.

Переданного считаю достаточным, чтобы дать некоторое понятие о том, что это за курс. Знаю, что многим покажется он чем-то странным, хаотическим; но из этого хаотического преподавания возникает довольно (не вполне) стройный образ мира в головах учащихся; а из такого, где одна наука идет вслед за другой, нигде не сталкиваясь, хоть это и очень стройно в программе, выходит хаос в голове ученика, или еще хуже: то мертвое состояние идей, когда они лежат в голове, как на кладбище, не зная о существовании друг друга. Иное дело наука в своей системе, а иное — педагогическое развитие детей и передача им необходимых и полезных для жизни сведений. При распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие, тогда и не будет тех диких явлений, какие теперь на каждом шагу встречаете в школе: ученик, проучившись года три, четыре, рассказывает вам о Салманассаре, а не знает, кто такой был Петр Великий; да иной счастливцу так и выйдет из заведения с одним Салманассаром в голове: не кончивших курс у нас выходит не мало. Не науки должны схоластически укладываться в голове ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь. Каждый класс, начиная с самого младшего, должен иметь свое округленное мирозерцание, доступное возрасту учеников, и в центре этого мира, отразившегося в детской душе, должна блеснуть, как солнце, все освещающая и согревающая, нравственная, гуманная христианская идея. С каждым годом это мирозерцание должно углубляться, расширяться и пополняться: тогда только дитя найдет жизнь в школе, а не непонятную букву, ведущую его к непонятной, отдаленной цели; тогда только и школа войдет в жизнь человека, а не будет неизбежной, скучной процедурой детского возраста. Я сохраняю твердое убеждение, что со-

временная школа идет к тому положению, когда только в конце ее, а не в начале раскроется система науки; точно так же, как в истории человечества знания строятся в систему, а не система наполняется знаниями. Желал бы от души, чтобы в основу распределения предметов и в программу наших общеобразовательных заведений вошел психологический закон развития души человеческой, а не схоластическая система разделения знаний. Но, конечно, к этому в настоящее время можно только стремиться; хорошо уже и то, если при устройстве наших учительских институтов будут иметь в виду приготовление наставников к такому преподаванию.

Секундарными классами оканчивается общее образование девиц.

ПРЕДИСЛОВИЕ К I ТОМУ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем оно кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, — и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком, теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует *терпения*; некоторые думают, что для него нужны *врожденная способность и умение*, т.е. навык; но весьма немногие пришли к убеждению, что, кроме терпения, врожденной способности и навыка, необходимы еще и специальные *знания*, хотя многочисленные педагогические блуждания наши и могли бы всех убедить в этом.

В *Обсуждая Вопрос о том, является ли педагогика наукой или искусством, Ушинский, на мой взгляд, пытается обратить внимание учителя на основы его труда. Ведь никто с таким пренебрежением не относится к той науке, на которой основана его профессия, как педагог к своей науке — педагогике. Трудно себе представить, скажем, инженера, который считает несерьезным сопромат, или врача, с небрежением изучающего физиологию.*

С педагогикой же, кажется, все наоборот. Уже на студенческой скамье будущий учитель относится к лекциям и семинарам по педагогике как к досадной необходимости. На причины такого положения и пы-

Но разве есть специальная наука воспитания? Отвечать на этот вопрос положительно или отрицательно можно, только определив прежде, что мы разумеем вообще под словом наука. Если мы возьмем это слово в его общенародном употреблении, тогда и процесс изучения всякого мастерства будет наукою; если же под именем науки мы будем разумеать объективное, более или менее полное и организованное изложение законов тех или других явлений, относящихся к одному предмету или к предметам одного рода, то ясно, что в таком смысле предмета науки могут быть только или явления природы, или явления души человеческой, или, наконец, математические отношения и формы, существующие также вне человеческого произвола. Но ни политика, ни медицина, ни педагогика не могут быть названы науками в этом строгом смысле, а только искусства-

тается обратить внимание Ушинский.

Дело в том, что педагогика — наука весьма своеобразная. Она сегодня пытается рассказывать о том, что только завтра станет собственно деятельностью. В ней речь идет не о сущем, а о будущем. Это будущее есть сам ребенок. Но, честно говоря, он развивался бы и без нас, педагогов, без тех, кто сделал заботу о его развитии своей профессией. Мне на ум иногда приходит крамольная мысль: а может быть, без педагогического содействия он развивался бы успешнее. С особой настойчивостью она звучит, когда я читаю о «моделях личности», «моделях выпускников». Как можно сегодня проектировать из своего несовершенства завтрашнюю жизнь, более того — завтрашнего человека?

Изучать человека нужно, помогать ему понимать и совершенствовать себя необходимо, но навешивать на него наши установки и ценности, наш взгляд на мир, наши способы его освоения — такой работой я лично заниматься не хочу, и науку, что указывает, каким ему быть, как его таким сделать, я не могу любить.

Далее, вряд ли когда-нибудь удастся создать педагогику как науку в естественно-научном понимании, т.е. как совокупность объективных законов и выводов из них, не противоречащих друг другу.

Наконец, человек хотя и является объектом изучения, но объектом принципиально неисчерпаемым, собственно говоря, и не объектом вовсе, а полноправным субъектом, как познающим, так и делающим себя. И вот парадокс: чем он взрослее и, следовательно, более испытал на себе влияние педагогической деятельности, тем меньше он хочет испытывать на себе ее благотворное влияние.

И все же не могу согласиться с бытующим пренебрежением к педагогике как системе взглядов, помогающей росту человека, познанию собственной уникальности и уникальности других людей, помогающей жить в сообществе уникалов, т.е. личностей.

Это, на мой взгляд, и есть педагогика, и есть педагогическая антропология. Посмотрим дальше, созвучен ли со мной «сегодняшним» «вчерашний» Ушинский.

ми, имеющими своей целью не изучение того, что существует независимо от воли человека, но практическую деятельность, — будущее, а не настоящее и не прошедшее, которое также не зависит более от воли человека. Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несетя цель и идеал его творчества. Всякое искусство, конечно, может иметь свою теорию; но теория искусства — не наука; теория не излагает законов существующих уже явлений и отношений, но предписывает правила для практической деятельности, почерпая основания для этих правил в науке.<...>

Из сказанного вытекает уже само собою, что педагогика не есть собрание положений науки, но только собрание правил воспитательной деятельности. Таким собранием правил или педагогических рецептов, соответствующим в медицине терапии,

являются действительно все немецкие педагогики, всегда выражающиеся «в повелительном наклонении», что, как основательно замечает Милль, служит внешним отличительным признаком теории искусства*. Но как было бы совершенно нелепо для медиков ограничиться изучением одной терапии, так было бы нелепо для тех, кто хочет посвятить себя воспитательной деятельности, ограничиться изучением одной педагогики в смысле собрания правил воспитания. Что сказали бы вы о человеке, который, не зная ни анатомии, ни физиологии, ни патологии, не говоря уже о физике, химии и естественных науках, изучил бы одну терапию и лечил бы по ее рецептам; то же почти можете вы сказать и о человеке, который изучил бы только одни правила воспитания, обыкновенно излагаемые в педагогиках, и соображался бы в своей воспитательной деятельности с одними этими правилами. И как мы не называем медиком того, кто знает только «лечебники» и даже лечит по «Другу Здравия» и тому подобным собраниям рецептов и медицинских советов, то точно так же не можем мы назвать педагогом того, кто изучил только несколько учебников педагогики и руководствуется в своей воспитательной деятельности правилами и наставлениями, помещенными в этих «педагогиках», не изучив тех явлений природы и души человеческой, на которых, быть может, основаны эти правила и наставления. Но так как педагогика не имеет у себя термина, соответствующего медицинской терапии, то нам придется прибегнуть к приему, обыкновенному в тождественных случаях, а именно — различать *педагогикю в обширном смысле*, как собрание знаний, необходимых или полезных для педагога, от *педагогики в тесном смысле*, как собрания воспитательных правил.

Мы особенно настаиваем на этом различии, потому что оно очень важно, а у нас, как кажется, многие не сознают его с полной ясностью. <...>

Во всем этом выражаются самые младенческие отношения к предмету и полное несознавание различия между *педагогикю в обширном смысле*, как собранием наук, направленных к одной цели, и *педагогикю в тесном смысле*, как теориею искусства, выведенною из этих наук.

Но в каком же отношении находятся обе эти педагогики? «В мастерствах несложных, — говорит Милль, — можно изучить одни правила; но в сложных науках жизни (слово *наука* здесь употреблено некстати) приходится постоянно возвращаться к законам науки, на которых эти правила основаны». К этим сложным искусствам, без сомнения, должно быть причислено и искусство воспитания, едва ли не самое сложное из искусств.

* «Где говорят в правилах и наставлениях, а не в утверждениях относительно фактов, там искусство». Mill's Logic. B. VI. Ch. XII. 1.

«Отношение, в котором правила искусства стоят к положениям науки, — продолжает тот же писатель, — может быть так очерчено. Искусство предлагает самому себе какую-нибудь цель, которая должна быть достигнута, определяет эту цель и передает ее науке. Получив эту задачу, наука рассматривает и изучает ее, как явление или как следствие, и, изучив причины и условия этого явления, передает обратно искусству, с теоремой комбинации обстоятельств (условий), которыми это следствие может быть произведено. Искусство тогда исследует эти комбинации обстоятельств и, соображаясь с тем, находятся они или нет в человеческой власти, признает цель достижимой или нет. Единственная из посылок, доставляемых науке, есть оригинальная главная посылка, утверждающая, что достижение данной цели желательно. Наука же сообщает искусству положение, что при исполнении данных действий цель будет достигнута, а искусство превращает теоремы науки, если цель оказывается достижимой, в правила и наставления».<...>

Определение цели воспитания мы считаем лучшим пробным камнем всяких философских, психологических и педагогических теорий.

ВВ *Определение цели воспитания очень важно, особенно когда мы говорим о воспитании общественном. Но откуда берутся эти цели, кто их ставит? Нельзя доверять это государству, оно будет указывать на них в своих уставах и циркулярах. Так, собственно, и было в советское время. Ушинский критикует такой подход и делает это удивительно современно. Вообще удивляюсь живучести, плодотворности и одинаковости способов подавления творчества чиновниками во все времена. Слава Богу, что, несмотря на все уставы,*

инструкции, программы и положения, цели воспитания не удается реализовать, если они не станут целями самого педагога. А сделать это очень трудно. Сделать цель, обозначенную в законе или министерском приказе о стандарте, внутренней целью педагога-профессионала трудно было всегда, надеюсь, в наше время еще труднее. Это возможно только, если учителя спросят, согласен ли он с ней. Но не слышал, чтобы кто-нибудь об этом спрашивал со времен Всесоюзного съезда учителей. Значит, ее можно

Ясное определение цели воспитания мы считаем далеко не бесполезным и в практическом отношении. Как бы далеко ни запрятал воспитатель или наставник свои глубочайшие нравственные убеждения, но если только они в нем есть, то они выскажутся, может быть, невидимо для него самого, не только уже для начальства, в том влиянии, которое окажут на души детей, и будут действовать тем сильнее, чем скрытнее. Определение цели воспитания в уставах учебных заведений, предписаниях, программах и бдительный надзор начальства, убеждения которого также могут не всегда сходиться с уставами, совершенно бессильны в этом отношении.<...>

навязать насильно, используя механизм различных аттестаций и аккредитаций. Что, собственно, опомнившееся образовательное чиновничество и делает в последние годы, оправдывая необходимостью сохранить единое образовательное пространство.

Может быть, определение цели воспитания — дело общества? Но оно, настоящее, гражданское, в нашей стране пока не складывается, а потому цели воспитания всего поколения будут вытекать из интересов какой-либо одной группы — политиков или чиновников. А этого допускать нельзя.

Примеры, когда цель воспитания определяет общество, мы знаем. Первые колонисты Америки создавали школы сами, исходя из своих представлений о цели образования. Американская школа до сих пор достаточно автономна от государства и больше испытывает на себе влияние *соттипиу* — местной общины.

В России же дело образования всегда находилось в руках государства, оно и ставило цели какие хотело. Может быть, переход к гражданским целям воспитания возможен, если ставить их будет образовательное, педагогическое сообщество. Но оно создается с большим трудом, а государство не научилось да, кажется, и не хочет советоваться с ним по поводу целей и программ.

Думаю, нужно побуждать педагогов самим ставить цели воспитания и делать это гласным для всех. В западных школах есть такое понятие — философия школы. Это не философия в нашем российском понимании, а свод некоторых установок, которыми определяется своя деятельность каждый педагог. Они известны всем родителям, напечатаны в школьных дневниках, и, самое главное, это не просто декларации, а руководство к действию, своеобразные критерии, по которым оценивается и каждый педагог, и школа в целом. Иначе цели ставятся всем сообществом педагогов, а кое-где и вместе с детьми. Конституция нашей школы самоопределения и 12 школьных законов — это тоже попытка сообща определять цели воспитания и образования. Думаю, нечто подобное имеет в виду и Ушинский, когда говорит о необходимости иметь собственные цели в соответствии со своими нравственными убеждениями.

Однако же примем покуда, что цель воспитания нами уже определена: тогда останется нам определить его средства. В этом отношении наука может оказать существенную помощь воспитанию. Только замечая природу, замечает Бэкон, можем мы надеяться управлять ею и заставить ее действовать соответственно нашим целям. Такими науками для педагогики, из которых она почерпает знания средств, необходимых ей для достижения ее целей, являются все те науки, в которых изучается телесная или душевная природа человека, и изучается притом не в мечтательных, но в действительных явлениях.

К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая Землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, лите-

ратур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства *предмета воспитания*, т.е. человека.<...>

Из всего, что нами сказано, мы можем сделать следующий вывод.

Педагогика — не наука, а искусство, самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство оно, кроме знаний, требует способности и наклонности, и как искусство же оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека. Споспешествовать развитию искусства воспитания можно только вообще распространением между воспитателями тех разнообразнейших *антропологических* знаний, на которых оно основывается. Достигать этого было бы правильнее устройством особых факультетов, конечно, не для приготовления всех учителей, в которых нуждается та или другая страна, но для развития самого искусства и приготовления тех лиц, которые или своими сочинениями, или прямым руководством могли бы распространять в массе учителей необходимые для воспитателей познания и оказывать влияние на формирование правильных педагогических убеждений как между воспитателями и наставниками, так и в обществе. Но так как педагогических факультетов мы долго не дождемся, то остается один путь для развития правильных идей воспитательного искусства — путь литературный, где каждый из области своей науки содействовал бы великому делу воспитания.

Но если нельзя требовать от воспитателя, чтобы он был специалистом во всех тех науках, из которых могут быть почерпнуты основания педагогических правил, то можно и должно требовать, чтобы ни одна из этих наук не была ему совершенно чуждою, чтобы по каждой из них он мог понимать, по крайней мере, популярные сочинения и стремился, насколько может, приобрести *всесторонние* сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется.

Ни в чем, может быть, *одностороннее* направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель, который глядит на человека сквозь призму физиологии, патологии, психиатрии, так же дурно понимает, что такое человек и каковы потребности его воспитания, как и тот, кто изучил бы человека только в великих произведениях искусств и великих исторических деяниях и смотрел бы на него вообще сквозь призму великих, совершенных им дел. Политико-экономическая точка зрения, без сомнения, тоже очень важна для воспитания; но как бы ошибся тот, кто смотрел бы на человека только как на экономическую единицу — на производителя и

потребителя ценностей! Историк, изучающий только великие или, по крайней мере, крупные деяния народов и замечательных людей, не видит частных, но тем не менее глубоких страданий человека, которыми куплены все эти громкие и нередко бесполезные дела. Односторонний филолог еще менее способен быть

NB *Язык — несомненно важнейшее средство выражения человеком своей сущности. С помощью слова человек делает свой мир понятным другим и сам познает мир другого. Видимо, в заботе о языке многие школы увлеклись модными еще XIX в. курсами риторики или дебатов. Но не вредно ли еще до того, как у ребенка появилась потребность выразить себя, до того, как самовыражение и самопознание стали его жизненной ценностью, учить выражать мысли, зачастую выученные или услышанные от других. Обучая его чужим мыслям, пусть даже и великих людей, заставляя упражняться с фразами, выдернутыми отовсюду, часто ли мы задумываемся о том, что, собственно, ребенок будет этими словами выражать? Может быть, стоит помогать ребенку выстраивать свой внутренний мир, выражать его с помощью слова, а потом, когда будет что выразить и появится потребность это делать, научить его правилам языка, особенно письменного, чтобы его лучше понимали. Словесники нашей школы считают, что вначале надо помочь ребенку выработать свой стиль выражения себя, а потом учить правилам, которые будут обслуживать этот стиль.*

хорошим воспитателем, чем односторонний физиолог, экономист, историк.

<...>Мы не оспариваем великой пользы филологического образования, но показываем только вред его односторонности. Слово хорошо тогда, когда оно верно выражает мысль; а верно оно выражает мысль тогда, когда вырастает из нее, как кожа из организма, а не надевается, как перчатка, сшитая из чужой кожи. Мысль же современного писателя часто бьется во множестве вычитанных им фраз, которые для нее или слишком узки, или слишком широки. Язык, конечно, есть один из могущественнейших воспитателей человека; но он не может заменить собою знаний, извлекаемых прямо из наблюдений и опытов. Правда, язык ускоряет и облегчает приобретение таких знаний; но он же может и помешать ему, если внимание человека слишком рано и преимущественно было обращено не на содержание, а на форму мысли, да притом еще мысли чужой, до понимания которой, может быть, еще и не дорос учащийся. Не уметь хорошо выражать своих мыслей — недостаток; но не иметь самостоятельных мыслей — еще гораздо больший; самостоятельные же мысли вытекают только из самостоятельно же приобретаемых знаний. Кто не предпочтет человека, обогащенного фактическими сведениями и мыслящего самостоятельно и верно, хотя выражающегося с трудом, человеку, у которого способность говорить обо всем чужими фразами, хотя бы взятыми даже из лучших классических писа-

телей, далеко переросла и количество знаний, и глубину мышления? Если же бесконечный спор о преимуществах реального и классического образования длится еще до сих пор, то только потому, что самый вопрос этот поставлен неверно и факты для его решения отыскиваются не там, где их должно искать. Не о преимуществах этих двух направлений в образовании, а о гармоническом их соединении следовало бы говорить и искать средств этого соединения в душевной природе человека.

Воспитатель должен стремиться узнать человека, *каков он есть в действительности*, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своею совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово *человеческого* утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождений преступных и великих мыслей, историю развития всякой страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния, — а средства эти громадны!

Мы сохраняем твердое убеждение, что великое искусство воспитания едва только начинается, что мы стоим еще в преддверии этого искусства и не вошли в самый храм его и что до сих пор люди не обратили на воспитание того внимания, какого оно заслуживает. Много ли насчитываем мы великих мыслителей и ученых, посвятивших свой гений делу воспитания? Кажется, люди думали обо всем, кроме воспитания, искали средств величия и счастья везде, кроме той области, где скорее всего их можно найти. Но уже теперь видно, что наука созревает до той степени, когда взор человека невольно будет обращен на воспитательное искусство.

Читая физиологию, на каждой странице мы убеждаемся в обширной возможности действовать на физическое развитие индивида, а еще более на последовательное развитие человеческой расы. Из этого источника, только что открывающегося, воспитание почти еще и не черпало. Пересматривая психические факты, добытые в разных теориях, мы поражаемся едва ли еще не более обширною возможностью иметь громадное влияние на развитие ума, чувства и воли в человеке, и точно так же поражаемся ничтожностью той доли из этой возможности, которую уже воспользовалось воспитание.

Посмотрите на одну силу привычки: чего нельзя сделать из человека с одной этой силой? Посмотрите хотя на то, например, что делали ее спартанцы из своих молодых поколе-

ний, и сознайтесь, что современное воспитание пользуется едва малейшею частицею этой силы. Конечно, спартанское воспитание было бы теперь нелепостью, не имеющей цели; но разве не нелепость то изнеженное воспитание, которое сделало нас и делает наших детей доступными для тысячи неестественных, но тем не менее мучительных страданий и заставляет тратить благородную жизнь человека на приобретение мелких удобств жизни? Конечно, странен спартаец, живший и умиравший только для славы Спарты; но что вы скажете о жизни, которая вся была бы убита на приобретение роскошной мебели, покойных экипажей, бархатов, кисей, тонких сукон, благовонных сигар, модных шляпок? Не ясно ли, что воспитание, стремящееся только к обогащению человека и вместе с тем плодящее его нужды и прихоти, берет на себя труд Данаид?

Изучая процесс памяти, мы увидим, как бессовестно еще обращается с нею наше воспитание, как валит оно туда всякий хлам и радуется, если из ста брошенных туда сведений одно как-нибудь уцелеет; тогда как воспитатель собственно не должен бы давать воспитаннику ни одного сведения, на сохранение которого он не может рассчитывать. Как мало еще сделала педагогика

NB Конечно, воспитание Воли есть один из важных аспектов образования человека. Но ее нельзя формировать непосредственно, введя еще один предмет или курс. Воля формируется в ситуациях преодоления препятствий, но не тех препятствий, взятия которых ждут от ученика учителя или родители, а от преодоления лично значимых препятствий, вытекающих из собственных целей подрастающего человека. Может быть, тогда для воспитания воли важнее учить ставить и достигать собственные цели? А поэтому не педагогическое ли дело не напрямую воспитывать волю очень хорошими словами и примерами, а создавать ситуации, по отношению к которым ученику необходимо самоопределиться, а значит, вырабатывать собственные цели.

для облегчения работы памяти — мало и в своих программах, и в своих методах, и в своих учебниках! Всякое учебное заведение жалуетсья теперь на множество предметов учения — и действительно, их слишком много, если принять в расчет их педагогическую обработку и методу преподавания; но их слишком мало, если смотреть на беспрестанно разрастающуюся массу сведений человечества.<...>

Но если неуменье наше учить детей велико, то еще гораздо больше наше неуменье действовать на образование в них душевных чувств и характера. Тут мы положительно бродим впотьмах, тогда как наука предвидит уже полную возможность внести свет сознания и разумную волю воспитателя в эту доселе почти недоступную область.

Еще менее, чем душевными чувствами, умеем мы пользоваться волею человека — этим могущественнейшим рычагом, который может изменять не только душу, но и тело

с его влияниями на душу. Гимнастика, как система произвольных движений, направленных к целесообразному изменению физического организма, только еще начинается, и трудно видеть пределы возможности ее влияния не только на укрепление тела и развитие тех или других его органов, но и на предупреждение болезней и даже излечение их. Мы думаем, что недалеко то время, когда гимнастика окажется могущественнейшим медицинским средством даже в глубоких внутренних болезнях. А что же такое гимнастическое лечение и воспитание физического организма, *как не воспитание и лечение его волею человека?* Направляя физические силы организма к тому или другому органу тела, воля переделывает тело или излечивает его болезни. Если же мы примем во внимание те чудеса настойчивости воли и силы привычки, которые так бесполезно расточаются, например, индийскими фокусниками и факирами, то увидим, как еще мало пользуемся мы властью нашей воли над телесным организмом.

Словом, во всех областях воспитания мы стоим только при начале великого искусства, тогда как *факты* науки указывают на возможность для него самой блестящей будущности, и можно надеяться, что человечество, наконец, устанет гнаться за внешними удобствами жизни и пойдет создавать гораздо прочнейшие удобства в самом человеке, убедившись, не на словах только, а на деле, что главные источники нашего счастья и величия не в вещах и порядках, нас окружающих, а в нас самих.<...>

...Мы задумали из всех известных нам психологических теорий взять только то, что казалось нам несомненным и фактически верным, снова проверить взятые факты внимательным и общедоступным самонаблюдением и анализом, дополнить новыми наблюдениями, если это где-нибудь окажется по нашим силам, оставить откровенные пробелы везде, где факты молчат, а если где, для группировки фактов и уяснения их, понадобится гипотеза, то, избрав наиболее распространенную и вероятную, отметить ее везде не как достоверный факт, а как гипотезу. При всем этом мы полагали опираться на *собственное сознание* наших читателей — *ultimum argumentum* в психологии, перед которым бессильны всякие авторитеты, хотя бы они были озаглавлены громкими именами Аристотеля, Декарта, Бэкона, Локка. Из психических явлений мы полагали останавливаться преимущественно на тех, которые имеют большее значение для педагога, прибавить те из физиологических фактов, которые необходимы для уяснения психических.<...>

Может быть, название нашего труда «*Педагогическая антропология*» не вполне соответствует его содержанию, и во всяком случае далеко обширнее того, что мы можем дать; но точность названия, равно как и научная стройность системы, нас мало занимали. Мы всему предпочитали ясность изложения, и если нам удалось объяснить сколько-нибудь те психические и психофизи-

ческие явления, за объяснение которых мы взялись, то и этого уже с нас довольно.<...>

Конечно, никто не сомневается в том, что главная деятельность воспитания совершается в области психических и психофизических явлений; но обыкновенно рассчитывают в этом случае на тот психологический такт, которым в большей или меньшей степени обладает каждый, и думают, что уже этого одного такта достаточно, чтобы оценить истину тех или других педагогических мер, правил и наставлений.

NB *Интересно, что, несмотря на всю научность своего подхода к психологии, Ушинский настаивает, что при становлении психологического такта важны психологические наблюдения над самим собой, т.е. интраспекция как метод психологии. Известно, что современная психологическая наука иронично относится к этому методу, считает его характерным только для первоначального периода становления психологии. Думается, что немалую роль здесь сыграло стремление сделать психологию точной наукой, наподобие математики или физики. Между тем очевидно, что, пользуясь в основном естественно-научными методами, психология часто не улавливает факты и их объяснения, которые можно получить из наблюдения над самим собой и из собственной рефлексии. Это важно и для общей психологии, а уж для педагогической психологии особенно.*

Так называемый педагогический такт, без которого воспитатель, как бы он ни изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком, есть в сущности не более, как такт психологический, который столько же нужен литератору, поэту, оратору, актеру, политику, проповеднику и, словом, всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей, сколько и педагогу. Педагогический такт есть только особое приложение такта психологического, его специальное развитие в области педагогических понятий. Но что же такое сам этот психологический такт? Не что иное, как более или менее темное и полусознательное собрание воспоминаний разнообразных психических актов, пережитых нами самими. На основании этих-то воспоминаний душою своей собственной истории человек полагает возможным действовать на душу другого человека и избирает для этого именно те средства, действительность которых испытал на самом себе. Мы не думаем уменьшать важности этого психологического такта, как это сделал Бенек, который полагал тем самым резче выставить необходимость изучения

своей психологической теории. Напротив, мы скажем, что никакая психология не может заменить человеку психологического такта, который незаменим в практике уже потому, что действует быстро, мгновенно, тогда как положения науки припоминаются, обдумываются и оцениваются медленно. Возможно ли представить себе оратора, который вспоминал бы тот или другой параграф психологии, желая вызвать в душе слушателя сострадание,

ужас или негодование? Точно так же и в педагогической деятельности нет никакой возможности действовать по параграфам психологии, как бы ни твердо они были изучены. Но, без сомнения, психологический такт не есть что-нибудь врожденное, а формируется в человеке постепенно: у одних быстрее, обширнее и стройнее, у других медленнее, скуднее и отрывочнее, что уже зависит от других свойств души, — формируется по мере того, как человек живет и наблюдает, преднамеренно или без намерения, над тем, что совершается в его собственной душе. Душа человека узнает сама себя только в собственной своей деятельности, и познания души о самой себе, так же как и познания ее о явлениях внешней природы, слагаются из наблюдений. Чем более будет этих наблюдений души над собственной своею деятельностью, тем будут они настойчивее и точнее, тем больший и лучший психологический такт разовьется в человеке, тем этот такт будет полнее, вернее, стройнее. Из этого вытекает уже само собою, что занятие психологиею и чтение психологических сочинений, направляя мысль человека на процесс его собственной души, может сильно содействовать развитию в нем психологического такта.

Но не всегда же педагог быстро действует и решает: часто приходится ему обсуждать или уже принятую меру, или ту, которую он думает еще предпринять: тогда он может и должен, не полагаясь на одно темное психологическое чувство, уяснить себе вполне те психические или физиологические основания, на которых строится обсуждаемая мера. Кроме того, всякое чувство есть дело субъективное, непередаваемое, тогда как знание, изложенное ясно, доступно для всякого. Особенно же недостаток определенных психологических знаний, как мы уже заметили выше, выказывается, когда какая-нибудь педагогическая мера обсуждается не одним, а несколькими лицами. По невозможности передачи психологического чувства и самая передача педагогических познаний на основании одного чувства становится невозможною. Тут остается одно из двух: положиться на авторитет говорящего или узнать тот психический закон, на котором основывается то или другое педагогическое правило. Вот почему как излагающий педагогику, так и слушающий ее должны непременно прежде сойтись в понимании психических и психофизических явлений, для которых педагогика служит только приложением их к достижению воспитательной цели.

Но не только для того, чтобы основательно обсудить предпринимаемую или уже предпринятую педагогическую меру и понимать основание правил педагогики, нужно научное знакомство с психическими явлениями: столько же нужна психология и для того, чтобы оценить результаты, данные тою или другою педагогическою мерою, т. е., другими словами, оценить педагогический опыт.

Педагогический опыт имеет, конечно, такое же важное значение, как и педагогический такт; но не следует слишком преуве-

личивать этого значения. Результаты большей части воспитательных опытов, как справедливо заметил Бенеке, отстают слишком далеко по времени от тех мер, результатами которых мы их считаем, чтобы мы могли назвать данные меры *причиной*, а данные результаты следствием этих мер; тем более, что эти результаты приходят уже тогда, когда воспитатель не может наблюдать над воспитанником. Поясняя свою мысль примером, Бенеке говорит: «Мальчик, который на всех экзаменах отличается первым, может оказаться впоследствии ограниченнейшим педантом, тупым, невосприимчивым для всего, что лежит вне тесного круга его науки, и никуда не годным в жизни». Мало этого, мы сами знаем из практики, что часто последние ученики наших гимназий делаются уже в университете лучшими студентами, и наоборот, — оправдывая на себе евангельское изречение о «последних» и «первых».

Но педагогический опыт не только по отдаленности своих последствий от причин не может быть надежным руководителем педагогической деятельности. Большею частью педагогические опыты очень сложны, и каждый имеет не одну, а множество причин, так что нет ничего легче, как ошибиться в этом отношении и назвать причиной данного результата то, что вовсе не было его причиной, а может быть даже задерживающим обстоятельством.

<...> Таким образом, мы видим, что ни *педагогический такт*, ни *педагогический опыт* сами по себе недостаточны для того, чтобы из них можно было выводить сколько-нибудь твердые педагогические правила, и что изучение психических явлений научным путем — тем же самым путем, которым мы изучаем все другие явления, — есть необходимейшее условие для того, чтобы воспитание наше, *сколько возможно*, перестало быть или рутинною, или игрушкой случайных обстоятельств и сделалось, *сколько возможно же*, делом рациональным и сознательным.

* *
*

Теперь скажем несколько слов о самом расположении тех предметов, которые мы хотим изучать в нашем труде. Хотя мы избегаем всякой стеснительной системы, всяких рубрик, которые заставили бы нас говорить о том, что нам вовсе неизвестно, но, тем не менее, мы должны же излагать изучаемые нами явления в некотором порядке. Сначала мы, естественно, займемся тем, что нагляднее, и изложим те физиологические явления, которые считаем необходимыми для ясного понимания психических. Затем приступим к тем психофизическим явлениям, которые, сколько можно судить по аналогии, общи в начатках своих как человеку, так и животным, и только под конец займемся чисто психическими или, лучше сказать, *духовными* явлениями, свойственными одному человеку. В заключение же всего мы

представим ряд педагогических правил, вытекающих из наших психических анализов.<...>

В *первом томе* «Педагогической антропологии», который мы выпускаем теперь в свет, изложены нами немногочисленные физиологические данные, которые мы считали необходимым изложить, и весь *процесс сознания*, начиная от простых первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса.

Во *втором томе* излагаются процессы *душевных чувств*, которые, в отличие от пяти внешних чувств, называем просто *чувствованиями*, а иногда *чувствами душевными*, или чувствами *сердечными* и *умственными* (каковы: удивление, любопытство, горе, радость и т.п.). В этом же томе, за изложением процесса желаний и воли, изложим мы и духовные особенности человека, оканчивая тем нашу *индивидуальную антропологию*.

Изучение человеческого общества с педагогической же целью потребовало бы нового, еще большего труда, для которого у нас недостает ни сил, ни знаний.

В *третьем томе* мы изложим по системе, удобной для обозрения, те педагогические меры, правила и наставления, которые сами собою вытекают из рассмотренных нами явлений человеческого организма и человеческой души. В этом томе мы будем кратки, потому что не видим никакой трудности для всякого мыслящего педагога, изучив психический или физиологический закон, вывести из него практические приложения. Во многих местах мы будем только намекать на эти приложения, тем более, что из каждого закона можно вывести их такое множество, какое множество разнообразных случаев представляется в педагогической практике. В этом и состоит преимущество изучения самых законов наук, прилагаемых к педагогике, перед изучением голословных педагогических наставлений, которыми наполнена большая часть германских педагогов. Мы не говорим педагогам — поступайте так или иначе, но говорим им: изучайте законы тех психических явлений, которыми вы хотите управлять, и поступайте сообразаясь с этими законами и теми обстоятельствами, в которых вы хотите их приложить. Не только обстоятельства эти бесконечно разнообразны, но и самые натуры воспитанников не походят одна на другую. Можно ли при таком разнообразии обстоятельств воспитания и воспитываемых личностей предписывать какие-нибудь общие воспитательные рецепты? Едва ли найдется хотя одна педагогическая мера, в которой нельзя было бы найти вредных и полезных сторон и которая не могла бы дать в одном случае *полезных* результатов, в другом *вредных*, а в третьем *никаких*. Вот почему мы советуем педагогам изучать сколь возможно тщательней физическую и душевную природу человека вообще, изучать своих воспитанников и окружающие их обстоятельства, изучать историю различных педагогических мер, которые не всегда могут прийти на мысль, выработать себе ясную положительную цель воспитания и идти неук-

лонно к достижению этой цели, руководствуясь приобретенным знанием и своим собственным благоразумием.

Первая часть нашего труда, которую мы теперь выпускаем в свет, может быть прямо приложена в дидактике, тогда как вторая имеет преимущественное значение для воспитания в тесном смысле. Вот почему мы решились выпустить первую часть отдельно.<...>

Книга наша назначается не для психологов-специалистов, но для педагогов, сознавших необходимость изучения психологии для их педагогического дела. Если же мы облегчим кому-нибудь изучение психологии с педагогической целью, поможем ему подарить русское воспитание книгою, которая далеко оставит за собою нашу первую попытку, то труд наш не пропадет даром.

О ВОСПИТАНИИ ЧУВСТВ

<...>Основным стремлением, из которого проистекают все прочие, мы признали стремление *жить*, и в этом основном стремлении различили две формы: *телесную* и *душевную*.

Из единства этого стремления вытекают для воспитания очень важные правила. Душа человека прежде всего стремится жить как бы то ни было и что бы то ни было. Чем более найдет она удовлетворения этому стремлению в *жизни телесной*, тем менее она будет нуждаться в *жизни душевной*; тем более она будет животной жизнью и притом еще жизнью животных низшего порядка, у которых вся душевная деятельность поглощена удовлетворением *телесных потребностей*. Привести в должное равновесие телесные и душевные стремления, а потом до того развить душевные, чтобы они собственной своей силой взяли перевес над телесными, — это основная задача воспитания, необходимое условие всякой дальнейшей его деятельности.

Средства для этого — двоякого рода: *отрицательные* и *положительные*. Отрицательные средства состоят в том, чтобы, с одной стороны, удовлетворить телесным стремлениям дитяти как раз настолько, чтобы они успокоились и не мучили его своей интенсивностью; а с другой, не расплывать их чрезмерным и изысканным удовлетворением: не давать им возможности жить более того, чем нужно для здорового состояния тела и для спокойной работы души. Положительные средства состоят в том, чтобы, давая пищу душевной деятельности, потребность которой уже с первых дней жизни начинает проглядывать в ребенке, постепенно до того усиливать ее, чтобы она сама взяла перевес над стремлениями телесными. Большую ошибку сделает воспитатель, если он, приняв собственную свою душу за мерило, потребует от дитяти, чтобы душевные стремления господствовали в нем над телесными, когда эти душевные стремления не имеют еще достаточной для того сферы деятельности, которая вырабатывается только постепенно в течение всей жизни человека. Заставлять ребенка подавать свои телесные стремления можно только тогда, когда уже образовались у него такие душевные интересы, на которые он может опереться в этой борьбе со стрем-

лениями телесными*); в таком случае и принуждение не имеет уже смысла: дитя само сделает то, к чему более стремится, и все, что может сделать воспитатель, так это — доставлять воспитаннику случаи такой борьбы.

Более всего должно заботиться о том, чтобы, за неимением душевной деятельности, дитя не стало искать душевных наслаждений в удовлетворении потребностей тела, что случается только тогда, когда эти потребности искусственным образом до того развились и разнообразились, что дитя может уже жить в них своею мыслью долгие часы и целые дни. На этом именно и основывается важное педагогическое правило, чтобы, с одной стороны, не доводить дитя лишениями до сильной интенсивности телесных стремлений, с другой стороны, сделать удовлетворение их по возможности проще и, главное, однообразнее, так чтобы мысль ребенка не нашла себе деятельности в сфере пищевых стремлений. Подвергая дитя частому и продолжительному голоду, точно так же можно образовать в нем обжору, как и разнообразя и утончая стол его: в том и в другом случае детская душа будет работать в этой телесной сфере и выработает в ней склонность или страсть не только к пищевым, но и вообще к телесным наслаждениям. (Трудно найти больших обжор, как воспитанники бурс, положительно проголодавшие все свое детство.)

Создавая себе обширную сферу деятельности в мире пищевых стремлений, душа погружается вообще в мир телесных стремлений, и если стремления половые по самому закону природы не могут еще сильно развиваться в ребенке, то тем не менее чрезмерным развитием пищевых склонностей подготавливается уже чрезмерное развитие половых, что со временем и составит вместе вообще преобладание сластолюбия. Эту связь давно под-

* Вот почему, хотя, конечно, очень хорошо, если дитя, увлеченное каким-нибудь *душевым* и еще лучше *духовным* наслаждением, пожертвует для него своим обедом или удовольствием побегать; но весьма сомнительна польза следующего совета Шварца: «мальчик должен быть доведен к тому, чтобы он из храбрости жертвовал своим обедом; а девочка жертвовала им из сострадания (почему девочка должна быть сострадательнее мальчика?) или чувства приличия. От этого в другой раз они откажутся от обеда уже из убеждения в пользе этого для их здоровья» (Lehrb. der Erz. und Unterr., von Schwarz und Curtmann. 6 Anth. T. I, S. 279—280). Не говоря уже о странности употреблять сострадание как средство для укрепления здоровья, мы скажем только, что подобный эксперимент, если в девочке не развито еще чувство сострадания, может иметь дурные последствия: отсюда очень может развиваться чувство досады и злобы в отношении того, кто лишил нас обеда. Гораздо лучше не делать подобных экспериментов, а развивать дитя душевно и духовно так, чтобы интересы души и духа начали сами, наконец, преобладать в нем над интересами тела.

метила народная педагогика, предсказывая в лакомках будущих развратников (Bencke's Erz. und Unterr., § 57, S. 235).

Мы не можем согласиться с Бенеке, что леность вообще происходит от преобладания телесных стремлений, но тем не менее не можем не признать, что это — одна из главных причин, почему дитя может не чувствовать потребности душевной деятельности в душевной или духовной сфере, находя ей удовлетворение в сфере телесной.

«Леность, — говорит Бенеке, — покоится на чрезмерном накоплении сил (следов) животного-растительной жизни, что должно необходимо случиться, если дитя с ранних лет постоянно занимают едою и перевариванием пищи. Лакомство состоит в чрезмерном накоплении следов приятных вкусовых ощущений и пр. Итак, эта и подобные ей дурные склонности суть всегда плоды ошибок воспитания» (Erz. und Unterr., § 18, S. 83).

А в другом месте:

«Леность во всяком случае есть плод ошибочного воспитания, ибо, если у некоторых людей уже от природы система, служащая к усвоению пищи, обладает большею, чем у других, возбуждаемостью и силою (вот и прирожденные условия наклонностей, которых Бенеке нигде не хочет признать), то тем не менее сама сила, принадлежащая склонности, несколько еще не дана и не необходима и может во всяком случае, если только мы имеем перед нами истинно человеческие задатки (мы исключаем отсюда идиотов), быть перенесена на высшие системы. Целебное средство против такого ложного образования (следов), где оно уже появилось, очень просто и указывается самой природою вещи. Не давай ленивцу пищи прежде, чем он показал свое прилежание, или вообще давай ему пищи менее. Так вообще бывает и в жизни, где только в особенности счастливые (или скорее несчастные) обстоятельства не сделали ленивца независимым от его прилежания» (ib., § 56, S. 331—331). Вообще Бенеке сильнее, чем какой-либо другой педагог, вооружается против лакомства и, кажется, не напрасно.

В этом анализе лени и в этом рецепте против нее выразились и хорошие и слабые стороны бенековской теории. Мы видим, что он не отделяет здесь растительных процессов от животных или душевных и полагает, что сила, употребляемая на уподобление пищи, отымается у души, употребляющей ту же силу на уподобление впечатлений. Истина эта, насколько она истинна, давно уже выражена в известной латинской поговорке (сытое брюхо на учение глухо); но причина этого явления вовсе не та, на которую указывает Бенеке. Конечно, нервный организм, сильно занятый работой усвоения пищи, в которой он, по свидетельству физиологов, принимает деятельное участие, не может в то же время с прежней живостью исполнять работ, возлагаемых на него душою; но разве не видим мы фактов, что люди, поглощающие необыкновенно много пищи, в то же время необыкновенно

сильно и живо работают мыслью? Напротив, почти можно признать за факт, что все *здоровые* люди, работающие много головою, и едят много. Следовательно, дело здесь не в количестве пищи, которую перерабатывает желудок. Конечно, если пищей заваливают дитя, то, растянув ему желудок, заставляют его нервный организм работать более над усвоением пищи, чем над усвоением следов ощущений, воспринимаемых душой; такое неправильное отношение непременно скажется недочетом в душевном развитии дитяти, но от одного этого еще не образуется склонность к пищевым наслаждениям; не образуется уже собственно потому, что чрезмерное употребление пищи уменьшает наслаждение, от этого употребления проистекающее. Но если выполнить совет Бенеке, совет, до того общий немецкой педагогике, что она занесла его даже в азбуки, и *голодом* вынуждать дитя к душевному труду, тогда именно мы разовьем в нем преобладание животных стремлений. Трудно найти больших обжор и вообще сластолюбцев, как воспитанники тех знакомых всем учебных заведений, в которых дети положительно голодают все свое детство и отрочество. Мы знаем один германский институт, впрочем, очень хороший, в котором, отчасти из немецкой расчетливости, а отчасти по бенековскому принципу, постоянно держали детей впроголодь и кормили их невообразимой дрянью. Что же? Дети этого института ни о чем не говорили так охотно, как о булках, колбасах и т.п. Конечно, в этом виноват был не столько институт, сколько прежде, более изнеженное воспитание детей, но для нас важно здесь только то, чтобы показать, что пищевые лишения, обращая внимание дитяти преимущественно на пищу, а потом интенсивность наслаждения при удовлетворении сильного голода или давно сдерживаемого желания поесть лакомой пищи несравненно более, чем сама пища физическим своим действием на нервный организм, способствуют развитию и укоренению телесных наклонностей.

Руководствуясь такими основаниями, мы советуем вообще держать дитя так, чтобы его мысль и его сердце были *по возможности* менее заняты тем, что оно ест и пьет, на чем сидит или лежит, и вообще всем тем, к чему мы не желаем укоренить в нем наклонности.

Из такого основного положения вытекает само собой множество воспитательных правил, из которых мы для примера в способе вывода перечислим немногие.

1. а) Не должно приучать ребенка есть более того, чем нужно ему для его здоровья. Если же он, благодаря неблагоприятию самих же воспитателей, сделал уже эту привычку, вредную в гигиеническом отношении, то преодолевать ее постепенно, понемногу, почти незаметно уменьшая количество пищи, так чтобы быстрым переходом не возбудить жадности в ребенке и не увлечь его мысль и чувствования в эту неплодотворную сферу деятельности. Кормить дитя вовремя и достаточно, ни в каком случае не дово-

дя его пищевых стремлений до слишком большой и продолжительной интенсивности.

б) Пищу употреблять по возможности однообразную, насколько такое однообразие допускается диететикой. Качество пищи не имеет в этом отношении такого важного значения, как ее разнообразие: кашами и борщами можно точно так же обжираться, как и устрицами и омарами. При этом не мешает помнить, что все дети, избалованные виденными наслаждениями дома, делаются решительными обжорами, поступив в казенные учебные заведения, поступив на их умеренный, а иногда и суровый стол.

в) Развивать интересы душевной деятельности все более и более, так чтобы потом дитя уже само предпочитало эту область, и тогда, конечно, уже возможно ставить его в такие положения, где бы ему приходилось по собственному уселению торжествовать над своими телесными стремлениями; но это только в том случае, если воспитатель имеет достаточно причин думать, что душевный интерес сам по себе заставит ребенка *не думать* о его телесных стремлениях.

2. Что касается в особенности до развития половых стремлений, то можно советовать только воспитателю употребить все предписываемые медициной средства для предотвращения преждевременного их развития (в этом отношении мы можем только указать на следующие медицинские сочинения...).

3. *Стремление к движению*, обнаруживаемое ребенком с первых минут его жизни, по мере развития органических сил находит все более и более средств для своего выражения. Бенеке называет это стремление «склонностями мускульной системы» и причисляет сюда даже стремление говорить только для того, чтобы дать работу голосовому органу; переменить положение вещей только для того, чтобы не оставить в покое ножных и ручных мускулов (Erz. und Unterr., § 54, S. 220), и отличает все эти движения, вызываемые потребностью мускулов двигаться, от движений, производимых взрослым с какой-нибудь целью. Но так как стремления к движениям образуют разнообразнейшие основания человеческих действий и стоят в антагонизме с ленивой и сонной растительной жизнью (ib., § 58), а также необходимы «для поддержания телесного, а через него и душевного здоровья» (ib.), то Бенеке и ставит это стремление выше пищевого и советует давать ему свободу и доставлять случай развиваться; но, однакоже, видит опасность и в том, если чрезмерное удовлетворение этому стремлению оставит слишком много следов: именно этому обстоятельству он приписывает неудержимую наклонность к шалостям.

Мы думаем, что Бенеке должен был строже отделить движения, причина которых находится в потребностях души, от движений, причина которых точно так же, как причина пищевых стремлений, отражается в душе из нервной системы. Чисто те-

лесную потребность движений испытывает и взрослый, если мускулы его находятся долго в неподвижном состоянии. Но едва ли только одна эта причина заставляет ребенка двигаться. Уже через несколько недель его жизни мы замечаем целесообразность в его движениях; но чтобы достичь этой целесообразности, чтобы, например, не только схватить желаемый предмет, но даже протянуть руку по направлению к предмету, ребенок должен был сделать множество целесообразных опытов, так как эти движения уже необыкновенно сложны и предполагают множество приобретенных опытом знаний, в чем мы вполне согласны с Бенеке, никак не приписывая необъяснимому инстинкту того совершенства движений уже в трехмесячном ребенке, которое, видимо, формируется на наших глазах. Принимая все это в расчет, мы должны признать, что сознательные опыты над движениями своего собственного тела начинаются в ребенке уже с первых дней его жизни. Вот почему мы не можем видеть в телесных движениях дитяти одно удовлетворение телесным стремлениям: в этих движениях принимает участие и душа и извлекает из них такую же пользу для своего развития, как и тело. Если же в детях заключается гораздо больше стремления к движениям, чем во взрослом, то, независимо от особой быстроты мускульного развития в детском возрасте, это может часто происходить и от той причины, что движение для дитяти есть единственная практическая деятельность его души: шалость и игра — это весь мир практической деятельности для ребенка.

Из этого двоякого отношения движений к душевной деятельности вытекают уже сами собой соответствующие педагогические правила. Перечислим из них главнейшие:

а) Телесная потребность движений в дитяти должна быть *вполне* удовлетворена. Здесь нечего, как в пищевых стремлениях, бояться избытка, если только дитя не вынуждается к движениям чем-нибудь другим, помимо потребностей тела: сама усталость кладет предел, делая неприятными и тяжелыми движения, переходящие за этот предел. Чем ранее детство, тем более полной свободы движений должно быть предоставлено ребенку.

б) Но в стремлении к движениям педагог должен видеть не одно телесное, но и душевное стремление, следы которого сохраняются не только укрепляющимися мускулами, но и *душою*. В движениях совершаются первые опыты дитяти в его отношении к внешнему миру, первые попытки осуществления его идей и желаний, первое развитие чувства смелости и осторожности и т.д. Имея это в виду, воспитатель должен стараться сменить бесцельные движения целесообразными, как, например, занятие садовыми или полевыми работами, или занятие каким-нибудь производством, требующим не только телесной силы и ловкости, но и умственных соображений. С этой целью должно приучать ребенка как можно ранее обходиться без прислуги и посторонних услуг, взяв себе в этом случае за правило прекрасные слова шил-

леровского Телля, когда он, на просьбу сына поправить ему испорченный лук, отвечает: «Ich — nichts. Eine rechte Schutze hilft sich selbst». Все, что может дитя сделать само, должно само сделать, и оно привыкнет находить в этом великое удовольствие, а главное — воспитает в себе не фальшивое, а истинное чувство независимости, которое, как вы видели, все основывается на личном труде, опирается на уверенность в своих силах.

в) Следует ли *заставлять* двигаться детей, мало подвижных от природы? Со стороны физических условий на этот вопрос должен отвечать медик. Во всяком случае мы советуем соблюдать в этом отношении величайшую осторожность и постепенность. Подвижность так врождена ребенку, что отсутствие ее есть указание на какие-нибудь важные физические причины, которые должны быть исследованы медиком. Но часто неподвижность ребенка имеет душевную причину. Так, если ребенку запрещать или мешать резвиться, то силы его души могут обратиться в другую сторону — сосредоточатся на пищевых наслаждениях (сидячие обжоры и лакомки) или на наслаждениях душевной работы. Есть дети, которые с ранних лет любят, сидя или даже лежа, создавать всевозможные воздушные замки, слушать сказки, а впоследствии читать романы или даже что ни попало, только бы давать работу своему воображению. О вредных следствиях такого одностороннего развития теоретической стороны души мы сказали уже выше.

г) Но если одностороннее увлечение умственной деятельностью вредно, то и одностороннее увлечение деятельностью телесной также имеет дурные следствия. Если дитя привыкает находить удовлетворение потребности не телесной уже только, но и душевной деятельности единственно в телесных движениях, то, как справедливо замечает Бенекке, оно делается до того шаловливым и подвижным, что неспособно сосредоточить своего внимания ни на каком умственном предмете. Понятно, что при таком направлении, если оно не будет ограничено вовремя, может при телесной силе и ловкости образоваться значительная умственная бедность, что и замечалось еще в древности на атлетах, приготовлявшихся исключительно к гимнастическим зрелищам. Здесь не телесное развитие берет власть над душевным (сильное и ловкое тело не мешает, а скорее способствует правильно развиваться душе), но одностороннее душевное развитие, состоящее из следов телесных движений, мешает укоренению и разветвлению ассоциаций, состоящих из следов другого рода.

д) К чрезмерным телесным движениям часто побуждает детей соревнование со старшими, отчего может произойти и значительный вред для ребенка, так как он уже этим легко переходит за пределы, указываемые природой в телесной потребности движений.

Душевное стремление к сознательной деятельности вообще. То верховное значение, которое имеет это стремление в жизни ду-

ши, само собой уже указывает на его значение в воспитании, всю главнейшую задачу которого можно с формальной стороны выразить двумя предложениями: первое — открыть человеку возможность отыскать такую бесконечную и беспредельную душевную деятельность, которая была бы в состоянии удовлетворить вполне и всегда прогрессивно возрастающему требованию души, и второе — приготовить его достаточно к такой деятельности.

NB Ушинский неправомерно противопоставляет телесное и духовное воспитание. Сегодня нам кажется, что существует более тесная связь между духовным и телесным. Эта связь и должна лежать в основе изменений программ физического воспитания в школе, которые сейчас в усеченном виде напоминают подготовку спортсмена. Может быть, следует взять принцип (именно принцип, а не формы) различных восточных единоборств и телесных упражнений. У нас в школе это с успехом делают наши учителя физкультуры Л.Бычкова и С.Реутский.

На стремление к душевной деятельности воспитатель должен смотреть как на главное жизненное требование души и в правильном, смотря по цели воспитания, удовлетворении этому стремлению видеть свою главнейшую цель и главнейшее средство своего воздействия на развитие воспитанника. Чего не требует душа, того дать ей нельзя; но прежде всего и всякая человеческая душа требует деятельности и, смотря по роду этой деятельности, которую дает ей воспитатель и окружающая среда и которую она сама для себя отыщет, — такое направление и примет ее развитие. От недостаточной оценки этой основной психологической истины происходят главные ошибки и еще чаще упущения и в педагогической теории, и в педагогической практике.

Почти во всякой педагогике в числе других стремлений встречается и стремление к душевной деятельности; но ему отводится место далеко не то, которого оно заслуживает по своему значению*. Мы же видели, что это главное, основное стремление, из которого проистекают все другие, что от правильного удовлетворения его зависит все счастье человеческой жизни и, что, следовательно, на этом удовлетворении должна сосредоточиться главнейшая забота воспитания. Мы не можем поставить этого стремления в числе других наклонностей, как делает это Бенеке, потому что все другие наклонности происходят из того или другого привычного удовлетворения этому

* Так, см. Schwarz und Curtmann, 92, Карл Шмидт и др. педагогов. Пальмер посвящает ему едва несколько слов (Evang. Pädagogik, S. 284). Бенеке упоминает и о нем в числе других наклонностей по родству, как-то — сребролюбие, властолюбие и т.д. (Erz. und Unterr., S. 226), хотя ясно, что окончательная цель всех наших душевных стремлений есть та или другая душевная деятельность. Впрочем, надобно отдать справедливость Бенеке, что удовлетворению этого стремления он придает особенную важность в деле воспитания (см. с. 200, 201, 207, 376 и др.).

коренному стремлению души; мы не можем даже назвать его *наклонностью*, потому что наклонности подразумевают уже определенное содержание, а здесь мы рассматриваем стремление к деятельности только с его формальной стороны. Особенности тела, с одной стороны, и особенности человеческой души, с другой, дают содержание этому коренному душевному стремлению, но об особенностях души человеческой мы говорим здесь только там, где уже не можем обойтись без этого.

Если бы мы захотели выставить здесь все педагогические правила, которые проистекают сами собой из такого взгляда на отношение душевной деятельности ко всей жизни человека, то мы должны были бы внести в эту главу большую часть педагогики, так как почти все ее правила вытекают посредственно или непосредственно из основного положения: *давайте душе воспитанника правильную деятельность и обогатите его средствами к неограниченной, поглощающей душу деятельности*. Но мы ограничимся здесь только указанием, в отношении к этому основному положению, на существеннейшие воспитательные правила, из которых проистекают все остальные.

а) По стремлению дитяти к деятельности воспитатель всего вернее может судить о природной силе его души. Но в этом случае следует остерегаться от ошибки, когда, не заметив, может быть, очень сильной душевной деятельности в какой-нибудь сфере, не обратившей нашего внимания, мы несправедливо заподозриваем душу вообще в слабости только потому, что она оказывается слабо деятельною в той сфере, куда мы ее призываем. В этом отношении встречаются очень часто поразительнейшие промахи, и дитя, которое считается бездарнейшим в школе или семье, нередко оказывается впоследствии даровитейшим: даровитость эта, конечно, не является вдруг и из ничего; но дело только в том, что сильная душевная работа совершается в ребенке помимо тех сфер, которые открывает ему воспитатель. Воспитание схоластическое, одностороннее, узкое, измеряющее и жизнь и успехи воспитания на какую-нибудь коротенькую мерку, более всего способно наделать таких промахов, и в школе, построенной на таких принципах, на первых скамьях сидят обыкновенно бездарнейшие, а на последней даровитейшие дети. Положим, например, что в подогнувшую школу поступает чрезвычайно восприимчивый и даровитый мальчик, в душе которого домашняя жизнь, игры и шалости с товарищами, влияние природы, рассказы, а может быть, и чтение заложили множество глубоких следов, из которых его деятельная душа вынесла множество обширнейших ассоциаций, а школа хочет втиснуть в эту душу зубрение каких-нибудь склонений или заучивание наизусть монотонных и бесцветных страниц учебника. Отсюда понятно, что подобное дитя, несмотря на всю свою даровитость, может оказаться ленивейшим учеником.

Из этого вытекает снова несколько правил, из которых укажем только на два главнейшие:

Первое. Не должно никогда слишком опаздывать с учением в отношении развития дитяти. Если вредно учить дитя, не развивая, то точно так же вредно сначала сильно развить его, а потом усадить его за скучнейшие вещи, какими обыкновенно бывают первые начала наук. Развитие и учение должны идти рука об руку, не упреждая друг друга*.

NB Кажется, здесь Ушинский противоречит Л.Выготскому, у которого обучение ведет за собой развитие. А вдруг Ушинский прав? Ведь Выготский имеет в виду в основном интеллектуальное развитие, — вот мы и спешим загрузить мозг ребенка.

Второе. Должно устроить учение и школьную и домашнюю жизнь дитяти так, чтобы душа его находила в них по возможности многостороннее и обширное удовлетворение. Воспитатель должен иметь по возможности обширный взгляд на жизнь и успехи детей и не оставлять так называемых лентяев до тех пор, пока не узнает, к чему уже образовалась у них склонность, в которой душа их находит удовлетворение своему стремлению к деятельности, которое в большей или меньшей степени, но непременно есть во всякой живой душе.

а) Воспитатель должен иметь по возможности обширный взгляд на жизнь и успехи детей и не оставлять так называемых лентяев до тех пор, пока не узнает, к чему уже образовалась у них склонность, в которой душа их находит удовлетворение своему стремлению к деятельности, которое в большей или меньшей степени, но непременно есть во всякой живой душе.

б) Трудно решить, может ли воспитание усилить или ослабить прирожденную силу души, выражающуюся в ее стремлении к деятельности. Мы скорее думаем, что нет. Но всегда в большей или меньшей власти воспитания отвлечь душевную деятельность от сфер непроизводительных, ложных или даже вредных и сосредоточить ее в сферах производительных, полезных и допускающих бесконечное расширение, требуемое человеческой природой.

в) Но, искореняя какую-нибудь бесплодную или вредную склонность воспитанника, т.е. разрушая привычную сферу его душевной деятельности, воспитатель не должен забывать, что, если это ему и удастся, то сила, оставшаяся свободной, потребует себе помещения и если не найдет такого, какое следует, то обратится в прежнюю или создаст новую, может быть, еще худшую. Вот почему Бенеке совершенно справедливо замечает, что искоренение порочных склонностей не может быть только отрицательным, а должно быть вместе и положительным, т.е. заменить одну сферу душевной деятельности другою. Если нельзя увеличить душевную силу, данную каждому от природы, то ед-

* В этом отношении Руссо делает громадный промах, и его Эмилю, уже чрезвычайно развитому юноше 14 или 15 лет, придется заучивать первые факты истории, усваивать годы и имена, без которых преподавание истории, как ее ни излагай, все же невозможно. Точно так же он хочет читать с ним классиков; но когда он выучил его латинским и греческим склонениям? (Emile, Livr. IV, p. 262 и др.).

ва ли также можно ее и ослабить, тем менее уничтожить. Возьмем для пояснения самый яркий пример. Положим, что в руки строгого воспитателя попался мальчик с большою душевною силой, но которая вся уже нашла себе помещения в самых дурных наклонностях. Положим, что воспитатель, преследуя с неумолимой строгостью эти наклонности бдительным надзором, угрозами и наказаниями, совершенно уничтожит возможность их удовлетворения, что называется, *сломит* испорченную душу, но в то же время не увлечет ее в другие полезные сферы деятельности. Вот, кажется, и уничтожена сила души: дитя стало робким, послушным, молчаливым, не выказывает упрямства, не делает ничего дурного. Но нет, сила души не уничтожена, даже не ослабела: она сосредоточила всю свою деятельность в ассоциациях, составленных под влиянием чувства страха и негодования, и из щадливого испорченного мальчика делается трусливый негодяй, который именно из чувства страха наделает более дурных дел в жизни, чем наделал бы руководимый чувством дерзости и упрямством. Из такой воспитательной перделки выходят большей частью те люди, которые из *боязни* бедности, презрения, низкого общественного положения берут взятки, обкрадывают казну, нарушают правила чести в отношении друзей, унижаются, готовы на все на свете, только бы *обезопасить*, *обеспечить* себя и свою семью от всех случайностей. Вот куда пошла сила души, которую, казалось, удалось подавить строгому воспитателю. Понятно само собой, что особенно сильное внимание на этот (порок) должно обращать в заведениях, назначенных для испорченных детей и малолетних преступников (так называемых *Retlungs-Anstalten*), потому что эти дети, по большей части, обладают сильной душой, быстро наделавшей прочных и обширных ассоциаций в дурном направлении*.

г) Чем сильнее душа, тем большая сфера деятельности ей нужна и тем опаснее не дать ей удовлетворения, потому что она в короткое время успеет прорыть для себя глубокое русло, может быть, в дурном направлении.

* Мы имеем причину думать, что лучшее и, может быть, единственное средство исправлять таких бедных детей есть сельские работы, при которых сами маленькие работники были бы потребителями своих произведений. Конечно, сельские работы, по возможности разнообразные, должны сопровождаться учением; но не учение здесь главное, а жизнь посреди природы, полная сельских забот. Одно из лучших заведений в этом роде, Бехтелен, невдалеке от Берна, держится именно такой системы. Несмотря на то, что туда принимаются малолетние бродяги и преступники всякого рода, исключая поджигателей (которые прежде, чем их исправят, наделали бы маленькой и небогатой колонии большой беды), почти нет случаев, чтобы из нее не выходили честные и хорошие работники.

д) Не нужно ни в каком случае доверяться быстрым исправлениям, потому что сфера душевной деятельности вырабатывается душою только постепенно, и лучше смотреть вначале сквозь пальцы на менее вредные наклонности дитяти, чем разом прекратить исход душевной силы, так как ей необходимо нужна деятельность, которая бы ее поглощала.

ВВ *Это очень важное замечание. Учитель, воспитатель ни в коем случае не должен стремиться заполнить собой все пространство развития ребенка. Он должен заботиться о том, чтобы школа была системой максимально насыщенных культуросообразных пространств, где бы ребенок мог познавать самого себя, осуществлять прабуду сил, взаимодействовать с другими людьми. Особенно важно попытаться создать такую школу для подростков.*

е) Ни один воспитатель, как бы ни была неусыпна и обширна его деятельность, положительно не может руководить всею душевной деятельностью даже немногих воспитанников, и поэтому он должен окружать их такой сферой, в которой они легко могли бы найти деятельность если не полезную, то по крайней мере не вредную.

ж) По самому характеру душевной деятельности, который мы очертили выше, она в одно и то же время должна идти в одном направлении и быть постоянно нова, т.е. должна развиваться прогрессивно. Воспитатель не должен забывать, что чем более деятельность обращается в привычку, тем более теряет она характер

душевной деятельности и оставляет свободными силы души. Отсюда слишком ясно вытекают многие педагогические правила, чтобы их нужно было перечислять здесь.

з) Душевная деятельность не должна быть слишком однообразна, потому что, направленная в одну и ту же сторону, она не может еще у дитяти достичь такого развития, которое бы удовлетворило душе. Но она не должна быть и слишком разнообразной, чтобы сила души не растратилась на мелочи.

и) Для людей бедных, которым жизнь уже сама по себе задает довольно работы, дело воспитания состоит только в том, чтобы заставить их полюбить труд ради труда и подготовить их к нему. Для людей обеспеченных дело воспитания сложнее: оно должно развить их так, чтобы они сами могли найти себе бесконечно прогрессивный труд в жизни, — а это не легко.

Если мы ограничиваемся здесь этими немногими педагогическими приложениями выставленного нами основного закона души, то это и потому, что мы и при изложении других законов будем постоянно к нему возвращаться.

Стремление души к самостоятельности или (свободе). Из тесной связи этого стремления с основным стремлением к душевной деятельности мы уже можем вывести всю необходимость воспитывать это стремление правильным образом и при этом с самых ранних лет, так как оно проявляется в ребенке с первых

дней его жизни. Только та деятельность дает счастье душе, сохраняя ее достоинство, которая выходит из нее самой, следовательно, деятельность *излюбленная*, деятельность свободная; а потому, сколько необходимо воспитывать в душе стремление к деятельности, столько же необходимо воспитывать в ней и стремление к самостоятельности или свободе: одно развитие без другого, как мы видели, не может подвигаться вперед.

Воспитательные правила, вытекающие из нашего анализа стремления к свободе, ясны. Перечислим главнейшие из них:

а) Так как свобода воспитывается не отсутствием стеснений, но, напротив, преодолением их, опытами сладости свободы, которая чувствуется почти только в минуту удаления стеснения, то ясно, что чем более делает дитя таких опытов, тем более стеснений оно опрокинет, тем более полюбит свободу. Но большая разница: само ли дитя преодолет стеснение или оно будет удалено другими; чем менее чувствовал ребенок стеснения, тем менее отведает он сладость свободы. Но, как мы ясно увидим ниже, стеснения, которых человек преодолеть не может и от которых он обращается вспять, развивают в нем чувство страха, а не стремление к свободе. Из этого воспитатель легко уже выведет, что стремление к свободе воспитывается только теми стеснениями, которые дитя может само преодолеть и действительно преодолевает; а из этого уже сама собой выходит и необходимость доставить воспитаннику возможно большее число случаев делать такие опыты.

б) Как мы видели, есть *истинное* и *ложное* стремление к свободе. От истинного ложное отличается тем, что в нем руководит человеком не стремление к излюбленному им делу, ради которого он ищет свободы, но к самой свободе без всякого содержания, к наслаждениям ею, делающим это наслаждение безвредным для души и, следовательно, законным. Если такое ложное стремление к самостоятельности, повторяясь, удовлетворяясь часто, устанавливается в наклонность, то образуется *упрямство*, — недостаток, свойственный не одним детям, но и взрослым, даже целым народам.

Упрямство такое резкое явление в детской жизни и так надоедает воспитателям, что, конечно, ни один педагог не упускает случая, чтобы не поговорить о нем и не прописать каких-нибудь средств против такой детской душевной болезни. <...>

Упрямство, как мы уже видели, есть не более как извращенное стремление к свободе. Бенеке справедливо замечает, что с первого раза трудно отличить, отчего происходят настойчивые требования дитяти: оттого ли, что ему действительно хочется того или другого, или только оттого, что ему не дают того, что он хочет; в первом случае это страсть с положительным содержанием, во втором одно упрямство. Положительные страсти, как мы увидим ясно ниже, не могут быть обширны и сильны в детской душе, но зато он сам весь в своей маленькой страсти. Положим,

ребенку что-нибудь обещали; это обещание пробудило в нем самые живые представления, и в ожидаемом счастье он сулит себе такое море наслаждений, что взрослому и вообразить себе трудно, как можно так сильно интересоваться такой безделицей. Не исполнится обещанное, — и горе ребенка, кажется, не знает пределов; но через минуту он уже утешен другой безделицей. Следовательно, тут не было сильной, укоренившейся страсти; но она была довольно сильна, чтобы на минуту подавить все еще слабые и, главное, разорванные, не связанные между собой ассоциации детской души. Если в этом случае ребенок сердится, плачет, кричит, то в этом высказывается страстное состояние души его, но не упрямство. Если, желая его утешить, ему подадут другие предметы, а он их бросает, то и тут еще не видно упрямства; но если, наконец, ему дают тот предмет, который он так страстно требовал, а дитя и его бросает, тут уже обнаруживается начало упрямства.

Из этого уже видно, что само по себе упрямство зародиться не может; но врожденное каждой душе стремление к деятельности и притом деятельности самостоятельной, сила которой при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может, под влиянием внешних обстоятельств, извратиться в *упрямство*. И сила правильного стремления, и сила извращенного выражаются одинаково в *настойчивости* желаний и действий, направленных к одной цели. Но извращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою. Само собой разумеется, что сколько драгоценна в характере нормальная настойчивость, столько же может быть вредна настойчивость извращенная, и что воспитатель первую должен развивать, а против второй бороться.

Извращение нормальной *настойчивости* может происходить от различных причин. Одной из обыкновеннейших является раздутое самолюбие; человек не хочет сознаться в своей ошибке, хотя и видит ее, стыдится уступить, хотя и признает разумность требования. Такое упрямство, происходящее от ложного стыда, очень часто появляется, например, в школах, где дитя перед своими товарищами стыдится уступить правильным требованиям наставника или другого товарища. Иногда в упрямстве большую роль играет чувство недоверия, нелюбви или даже и ненависти к тому, кому должно дитя уступить, — это уже *упорство*, очень вредный вид упрямства, легко развивающийся в злобу. Весьма часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное человеку *чувство права*, или, лучше сказать, равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением: дитя считает себя вправе поступить по *своей воле* и настаивает на своем поступке, хотя содержание его сделалось уже для него безразличным, — это *своеволие*, которое хотя и истинно в своем основании, но, пе-

реступив пределы, делается чрезвычайно вредным для самого дитяти, развивая в нем *неуступчивость, неуживчивость, придирчивость*. Иногда, и чаще всего у детей, чрезмерная настойчивость желаний есть прямое следствие *раздражения нервной системы*, которое, будучи вызвано препятствием, действует уже потом само по себе в данном направлении, хотя самый предмет желаний, закрываемый этим препятствием, перестал уже привлекать душу: это уже *каприз*, и раскапризившееся дитя начинает бросать и тот предмет, из-за которого капризилось. *Капризное* упрямство происходит уже не от сил, но от слабости воли, не могущей совладать с *расходившимся* нервным организмом, и в нем, как и вообще при действии нервной системы, проглядывает чрезвычайно много рефлексивного, неудержимого, истерического, и у женщин очень часто оно переходит в действительно истерические болезни.

Все эти виды упрямства более или менее невольные, непредумышленные, но бывает еще упрямство, прямо рассчитывающее на то, чтобы своим надоедающим выражением добиться желаемого. Понятно, что такое, очень вредное, *предумышленное, рассчитанное* упрямство может развиваться в дитяти только тогда, когда ему удалось уже несколько раз криком, слезами, надуванием и т.п. проделками достигнуть желаемого. Особенной характеристикой этого упрямства является некоторая *холодность в его выражении*: дитя упрямится *как бы по закону*, играет комедию упрямства. Такое превращение каприза и упрямства в *средство-наклонность*, по выражению Бенеке, может образоваться, несмотря на свою видимую сложность, в самом раннем детстве, если неблагоприятные родители и воспитатели, не удовлетворяя вовремя законным требованиям ребенка, удовлетворяют даже и незаконным тогда, когда он вынуждает их к этому надоедающими криками и капризами; понятно, что при таком образе действий крики и капризы являются для ребенка весьма естественным средством получить желаемое.

Все эти виды *настойчивости*, как нормальной, так и извращенной, по большей части одинаково называются упрямством, и потому часто неразборчивый воспитатель, думая полагать упрямство и приучать детей к *повиновению*, разрушает начинающую формироваться у них самостоятельность характера, которою он должен был бы дорожить, как драгоценнейшим сокровищем.

Повиновение в детях необходимо: повиновение есть нравственность детей, справедливо говорит Гегель. Воспитатель для воспитанника представляет собой *разум*, который у последнего еще недостаточно созрел, чтобы он мог им руководиться; воспитатель, по справедливому замечанию Бенеке, представляет для воспитанника и *совесть*, которая у дитяти еще недостаточно выразилась и окрепла; воспитатель, наконец, представляет для воспитанника и *волю*, которая подкрепляет собственную волю дитяти, где ее силы не хватает в борьбе с минутными увлечениями,

трудностями исполнения обязанностей или с вредными наклонностями, — все это совершенно справедливо и служит разумной основой детского повиновения, без которого никакое воспитание невозможно; но воспитатель не должен забывать, что он воспитывает не раба себе и другим, а свободного, самостоятельного человека, который со временем повиновался бы только своему разуму и совести и имел достаточно энергии, чтобы выполнять их требования и вообще достигать того, к чему стремится. Вот почему, противодействуя извращенной настойчивости везде, где ее встретит, воспитатель должен бережно охранять прямую, нормальную настойчивость, из которой, правда, может развиваться много дурного, но без которой ничего не может быть сделано и хорошего; это сила, которая может одинаково пойти и на хорошее, и на дурное, но без которой человек — игрушка других людей и случайных влияний, беспомощное и безличное создание, неспособное заявить своего существования в мире никаким самостоятельным делом.<...>

О ВОСПИТАНИИ ПРИВЫЧЕК

<...> Воспитание, оценившее вполне важность привычек и навыков и строящее на них свое здание, строит его прочно. Только привычка открывает воспитателю возможность вносить те или другие свои принципы в самый характер воспитанника, в его нервную систему, в его природу. Старая поговорка не даром говорит, что привычка есть вторая природа: но, прибавим мы, природа, послушная искусству воспитания. Привычка, если воспитатель умел овладеть ею, даст ему возможность подвигаться в своей деятельности все вперед и вперед, не начиная беспрестанно постройки сначала и сосредоточивая сознание и волю воспитанника на приобретении новых, полезных для него принципов, так как прежние уже его не затрудняют, обратившись в его природу — в бессознательную или полубессознательную привычку. Словом, привычка есть основание воспитательной силы, рычаг воспитательной деятельности.

Не только в воспитании характера, но также и в образовании ума и в обогащении его необходимыми знаниями нервная сила привычки, только в другой форме, в форме навыка, имеет перво-степенное значение. Всякий, кто учил детей чтению, письму и началам наук, заметил, без сомнения, какую важную роль играет при этом навык, приобретаемый учащимся от упражнения и мало-помалу укореняющийся в его нервной системе в форме рефлективных бессознательных или полубессознательных движений. При обучении чтению и письму важное значение навыка кидается в глаза само собой. Здесь вы беспрестанно замечаете, что от понимания ребенком, как что-нибудь должно сделать (произнести, написать), до легкого и чистого выполнения этого действия проходит значительный период времени и как от беспрестанных упражнений в одном и том же действии оно мало-помалу теряет характер сознательности и свободы и приобретает характер полубессознательного или вовсе бессознательного рефлекса, освобождая сознательные силы ребенка для других, более важных душевных процессов. Пока ребенок должен припоминать каждый звук, изображенный той или другой буквой, и думать, как соединить эти звуки, он не может в то же время сосредоточить своего внимания на содержании того, что читает. Точно так же, начиная учиться писать, думая о том, как вырису-

вать каждую букву, и издерживая свою волю на требуемое учителем непривычное движение руки, дитя не может сосредоточивать своего внимания и воли на содержании того, что оно пишет, на связи мыслей, на орфографии и т.п. Только уже тогда, когда чтение и письмо превратились для ребенка в механизм и в привычку, в бессознательный рефлекс, только тогда освобождающиеся мало-помалу силы сознания и воли дитяти могут быть употреблены на приобретение новых, высших знаний и навыков. Вот почему есть ошибка и в той крайности, которой увлекалась отчасти новейшая педагогика, восставая против прежних схоластических методов учения чтению и письму, рассчитывавших единственно на бессознательный навык и не затрагивавших несколько умственных сил ребенка. Внести умственную деятельность и в обучение чтению и письму, конечно, необходимо; но не должно при этом никак забывать, что все же целью первоначального обучения будет превращение деятельности чтения и письма в бессознательный навык с тем, чтобы дитя, овладевши этим навыком, могло освободить свои сознательные душевные силы для других, более высших деятельностей. И здесь, как и везде в педагогике, истина лежит посредине: учение чтению и письму не должно быть одним механизмом, но в то же время механизм чтения и письма никак не должен быть упущен из виду. Пусть разумное учение чтению и письму развивает ребенка насколько может, но пусть в то же время самый процесс чтения и письма от упражнения превращается мало-помалу в бессознательный и произвольный навык, освобождая сознание и волю ребенка для других, более высших деятельностей.

Даже в самой сознательной из наук, математике, навык играет значительную роль. Конечно, учитель математики должен заботиться прежде всего о том, чтобы всякое математическое действие было вполне сознано учеником; но вслед за тем он должен заботиться и о том, чтобы частое упражнение в этом действии превратило его для учащегося в полусознательный навык, так чтобы, решая какую-нибудь задачу высшей алгебры, ученик не тратил уже своего сознания и воли на припоминание низших арифметических действий. Дурно, если ученик при решении уравнений будет задумываться над табличкой умножения, хотя, конечно, изучение таблицы умножения не должно быть механическим. Вот почему за ясным пониманием какого-нибудь математического действия должны следовать непременно многочисленные упражнения в этом действии, имеющие целью обратить его в полусознательный навык и освободить, по возможности, сознание учащихся для новых, более сложных математических комбинаций.

Из ясного понимания органического характера привычки может быть выведено такое множество педагогических правил, что они одни составили бы значительную книгу. Но так как правила эти выводятся сами собой очень легко, если только понятие при-

вычки поставлено верно и данный случай, которых бесконечное множество, обсужден зрело, — то здесь мы скажем лишь несколько слов о том, какими средствами укореняются или искореняются привычки.

Из сказанного ясно, что привычка укореняется повторением какого-нибудь действия, повторением его до тех пор, пока в действии начнет отражаться рефлексивная способность нервной системы и пока в нервной системе не установится склонность к этому действию. Повторение одних и тех же действий есть, следовательно, необходимое условие установления привычки. Повторение это, особенно вначале, должно быть по возможности чаще; но при этом должно иметь в виду свойство нервной системы уставать и возобновлять свои силы. Если действия повторяются так часто, что силы нервов не успевают возобновляться, то это может только раздражать нервную систему, а не установить привычку. Периодичность действий есть одно из существенных условий установления привычки, потому что эта периодичность заметна во всей жизни нервной системы. Правильное распределение занятий и целого дня воспитанника имеет и в этом отношении очень важное значение. Мы сами над собой замечаем, как известный час дня вызывает у нас бессознательную привычку, установившуюся в этот именно час.

Занимаясь часто и в продолжение долгого времени каким-нибудь предметом, мы как будто устаем заниматься им, останавливаемся, перестаем идти вперед; но, оставив его на некоторое время и возвратившись к нему потом снова, мы замечаем, что сделали значительный прогресс: находим твердо укоренившимся то, что казалось нам шатким; ясным то, что казалось нам темным; и легким то, что было для нас трудно. На этом свойстве нервной системы основывается необходимость более или менее продолжительных перерывов в учебных занятиях, вакансий. Но новый период учебы должен необходимо начинаться повторением пройденного, и только при этом повторении учащийся овладевает вполне изученным прежде и чувствует в себе накопление сил, дающих ему возможность идти далее.

Из характера привычки вытекает уже само собой, что для укоренения ее требуется время, как требуется оно для возрастания семени, посаженного в землю, и воспитатель, который торопится с укоренением привычек и навыков, рискует вовсе не укоренить их.

При укоренении всякой привычки издерживается сила, и если мы станем укоренять много привычек и навыков разом, то можем сами мешать своему делу; так, например, при изучении иностранных языков, где навык играет такую важную роль, мы сами вредим успехам учеников, если учим их несколькими иностранными языкам разом. Конечно, от сравнительного изучения языков проистекает значительная польза для развития ума; но если мы имеем в виду не одно развитие ума, а действительное

знание языка и практический навык в нем, то должны изучать один язык за другим и пользоваться сравнением сначала первого иностранного языка с нашим родным языком, а потом уже второго иностранного языка с тем, в котором мы предварительно приобрели значительный навык. Одна из главнейших причин неуспеха изучения иностранных языков в наших гимназиях заключалась именно в том, что мы изучали несколько иностранных языков разом, не изучив прежде порядочно даже своего родного; назначали на каждый язык равное число уроков и, следовательно, незначительное; отодвигали один урок от другого на три, на четыре дня. Если бы мы то же самое число часов, которое назначалось в наших гимназиях на изучение иностранных языков, расположили педагогичнее, занимались изучением сначала одного языка, а потом другого, занимались каждый день, предупреждая возможность забвения; словом, если бы мы при распределении наших уроков в иностранных языках имели в виду органическую, нервную природу навыка, то успехи наших учеников были бы гораздо значительнее при тех же самых средствах, какими мы обладали. Мы же сбиваем один навык другим и гоняемся разом за всеми зайцами.

Нечего и говорить, что привычки и навыки, укореняемые нами в воспитанниках, должны быть не только полезны для них, но и необходимы, так чтобы воспитанник, приобрет какую-нибудь привычку или навык, мог потом пользоваться ими, а не принужден был бросать их, как ненужное. Если же, например, учитель старшего класса оставляет без внимания привычку или навык, укорененные в детях учителем младшего класса, или, что еще хуже, искореняет их новыми, противоположными привычками и навыками, то этим только расшатываются, а не создаются характеры. Вот почему те учебные заведения, где в старших классах не обращалось внимания на то, что делалось в младших, и где многочисленные воспитатели и учителя не связаны между собой никаким общим воспитательным направлением и никакой общей воспитательной традицией, — не имеют никакой воспитывающей силы. Вот почему воспитание, само не имеющее сильного характера, не проникнутое традицией, не может воспитывать сильных характеров, и воспитатель с слабым, неустановившимся характером, переменчивым образом мыслей и действий, никогда не разовьет сильного характера в воспитаннике; вот почему, наконец, лучше иногда остаться при прежней воспитательной мере, чем посредством воспитательной деятельности без особенно настоятельной необходимости принять новую.

Если мы хотим вкоренить какую-нибудь привычку или какие-нибудь новые навыки в воспитаннике, то, следовательно, хотим предписать ему какой-нибудь образ действий. Мы должны зрело обдумать этот образ действий и выразить его в простом, ясном, по возможности, коротком правиле и потом требовать неуклонного исполнения этого правила. Правил этих одно-

временно должно быть как можно меньше, чтобы воспитанник мог легко исполнять их, а воспитатель легко следить за их исполнением. Не следует устанавливать такого правила, за исполнением которого следить нельзя, потому что нарушение одного правила ведет к нарушению других. Природа наша не только приобретает привычки, но и приобретает склонность приобретать их, и если хотя одна привычка установится твердо, то она проложит дорогу и к установлению других однородных. Приучите дитя сначала повиноваться 2—3 легким требованиям, не стесняя его самостоятельности ни множеством, ни трудностью их, и вы можете быть уверены, что оно будет легче подчиняться и новым вашим постановлениям. Если же, стеснив дитя разом множеством правил, вы вынудите его к нарушению того или другого из них, то сами будете виноваты, если приводимые вами привычки не будут укореняться и вы лишитесь помощи этой великой воспитательной силы.

При укоренении привычки ничто так сильно не действует, как пример, и дать какие-нибудь твердые, полезные привычки детям, если окружающая их жизнь сама идет как попало, невозможно. Первое установление каких-нибудь правил в учебном заведении не легко; но если они раз уже в нем твердо установятся, то вновь поступающее дитя, видя, как все неуклонно исполняют какое-нибудь правило, не подумает ему противиться и быстро усваивает полезную ему привычку. Из этого уже видно, как вредно действует на воспитание частая перемена воспитателей, и особенно если нельзя рассчитывать, что они будут следовать в своей деятельности одним и тем же правилам.

Рассчитывать же на это можно только тогда, если воспитатель, как, например, в Англии, невольно подчиняется сильно сопротивляющемуся общественному мнению в отношении воспитания и преданиям, в которых он сам воспитан, — преданиям, общим для всякой английской школы, или, по крайней мере, для целого класса этих школ. Во всякой заграничной школе, а не только английской, внимательное наблюдение отыщет правила и приемы, идущие еще из того времени, когда школа была церковным учреждением, общим западному католическому миру, и из времени реформации, и из времени первых преобразователей школьного дела. Словом, на Западе школа есть вполне общественное, исторически выросшее явление. Эта историчность и придает воспитательную силу школе, несмотря на перемену воспитателей. Можно также рассчитывать на единство в направлении воспитателей, если они сами вышли и продолжают выходить из одной и той же педагогической школы. Таково влияние в Германии так называемых педагогических семинарий. Но если нет ни того ни другого, ни исторической, ни специальной подготовки и если воспитатели сменяют, да притом еще часто сменяют друг друга, внося каждый в одну и ту же школу свои новые приемы, то нет ничего мудреного, если в такой школе и даже во всех школах какого-нибудь госу-

дарства вовсе не образуется воспитательной силы и они будут еще кое-как учить, но не будут никак воспитывать.

Часто приходится воспитателю не только укоренять привычки, но и искоренять уже приобретенные. Это последнее труднее первого: требует больше обдуманности и терпения. По самому свойству своему привычка искореняется или от недостатка пищи, т.е. от прекращения тех действий, к которым вела привычка, или другой же, противоположной привычкой. Приняв в расчет врожденную детям потребность беспрестанной деятельности, должно употреблять при искоренении привычек оба эти средства разом, т.е. по возможности удалять всякий повод к действиям, происходящим от вредной привычки, и в то же время направлять деятельность дитяти в другую сторону. Если же мы, искореняя привычку, не дадим в то же время деятельности ребенку, то ребенок поневоле будет действовать по-старому.

В воспитательных заведениях, где царствует беспрестанная правильная деятельность детей, множество дурных привычек гложут и уничтожаются сами собой; в заведениях же с казарменным устройством, где царствует только внешний порядок, дурные привычки развиваются и множатся страшно под прикрытием этого самого порядка, не захватывающего и не возбуждающего внутренней детской жизни.

При искоренении привычки следует вникнуть, отчего привычка произошла, и действовать против причины, а не против последствий. Если, например, привычка ко лжи развилась в ребенке от чрезмерного баловства, от незаслуженного внимания к его действиям и словам, воспитавшим в нем самолюбие, желание хвастать и занимать собой, — тогда должно устроить дело так, чтобы ребенку не хотелось хвастать, чтобы лживые рассказы его возбуждали недоверие и смех, а не удивление и т.п. Если же привычка ко лжи укоренилась от чрезмерной строгости, тогда следует противодействовать этой привычке кротким обращением, по возможности облегчая наказание за проступки и усиливая его только за ложь.

Слишком крутое искоренение привычек, предпринимаемое иногда воспитателем, не понимающим органической природы привычки, которая и развивается, и засыхает понемногу, может возбудить в воспитаннике ненависть к воспитателю, который так насилует его природу, развить в воспитаннике скрытность, хитрость, ложь и самую привычку обратить в страсть. Вот почему воспитателю приходится часто как бы не замечать дурных привычек, рассчитывая на то, что новая жизнь и новый образ действий мало-помалу втянут в себя дитя. При множестве глубоко укоренившихся дурных привычек полезно бывает иногда перенести для дитяти совершенно обстановку жизни: перенести его в другую местность и окружить другими людьми.

Многие привычки действуют заразительно, и потому понятно, как дурно поступают те закрытые заведения, которые, не уз-

навши привычек дитяти, прямо помещают нового воспитанника вместе со старыми.

Но мы не кончили бы никогда, если бы захотели вывести все воспитательные правила, которые вытекают сами собой из органического характера привычки, а потому, предоставляя сделать это самому читателю, обратим внимание еще на один важный вопрос.

Что всякая укореняемая привычка должна быть полезна, разумна, необходима, а всякая искореняемая должна быть вредна, — это разумеется само собою. Но здесь рождается вопрос: должно ли объяснять самому воспитаннику пользу или вред привычки, или должно только требовать от него исполнения тех правил, которыми укореняется или искореняется привычка? Вопрос этот решается различно, смотря по возрасту и развитию воспитанника. Конечно, лучше, чтобы воспитанник, зная разумность правила, собственным своим сознанием и волей помог воспитателю; но многие привычки должны быть укореняемы или искореняемы в детях такого возраста, когда объяснить им пользу или вред привычки еще невозможно. В этом возрасте дитя должно руководствоваться безусловным повиновением воспитателю и, из этого повиновения исполняя какое-нибудь правило, приобретать или искоренять привычку. Чем и как приобретает такое повиновение и самое значение его — будет развито нами в главе о воле; здесь же мимоходом скажем только о значении наград и наказаний при установлении или искоренении привычек.

Конечно, всякое действие ребенка из страха наказаний или из желания получить награду есть уже само по себе ненормальное, вредное действие. Конечно, можно так воспитывать дитя, чтобы оно с первых лет своей жизни привыкло безусловно повиноваться воспитателю, без наказаний и наград. Конечно, можно и впоследствии так привязать к себе дитя, чтобы оно повиновалось нам из одной любви. Но мы были бы утопистами, если бы при настоящем положении воспитания видели возможность вовсе обойтись без наказаний и наград, хотя и сознаем их ядовитое свойство. Не приходится ли часто и медику давать ядовитые средства, вредно действующие на организм, чтобы изгнать ими болезни, которые могли бы подействовать на него разрушительно? Мы обвинили бы медика только в том случае, если бы он употреблял ядовитые средства, имея в своей власти средства безвредные, достигающие той же цели. Положим, например, что дети приобрели вредную привычку лениности* и что воспитатель не имеет возможности преодолеть этой привычки без наказаний за леность и без наград за труд. В таком случае он поступит дурно, если откажется и от этого последнего средства, потому что вред-

* В хорошо устроенной школе эта привычка не может быть приобретена, как это нами высказано в другом месте. См. «Родное слово» (книга для учащихся).

ное действие этого средства мало-помалу может изгладиться, а укоренившаяся привычка к лени мало-помалу разрастется и принесет гибельные плоды. Положим, что дитя, трудясь вследствие страха взыскания или из желанья получить награду (что дурно), мало-помалу приобретает привычку к труду, так что труд делается потребностью его природы: тогда от труда уже разовьется в нем и сознание и воля, так что поощрения и взыскания сделаются ненужными и вредные следы их изгладятся под влиянием сознательно-трудовой жизни.

NB *Да, действительно, какое мы имеем право? На этот вопрос не смогли ответить до конца не только Лев Толстой, но и вся последующая мировая практика образования. Вряд ли сможем ответить и мы. Но не задавать себе вопрос об этом праве, границах его применения не может ни один учитель и воспитатель.*

Таким образом, мы видим, что воспитатель, укореняя в воспитаннике привычки, дает направление его характеру, даже иногда помимо воли и сознания воспитанника. Но некоторые спрашивают, какое воспитатель имеет на это право? Этим странным вопросом успела уже задаться и русская педагогика*.

Не отвечая вообще на этот вопрос, к которому мы воротимся еще впоследствии, говоря о праве воспитания вообще, мы ответим на него здесь только в отношении привычки, и ответим почти словами одного из опытнейших шотландских педагогов:

NB *Упражнение, навык, привычка, конечно вещи важные. Но, представляется, они имеют смысл только для относительно простых витальных и культурных действий. Что же касается сложных деятельностей и отношений, то они осуществляются не под влиянием навыка и привычки, а в результате формирования побуждений, мотивов. Особенно это касается нравственных чувств и отношений. Об этом лучше всех, кажется, писал Л.И.Божович и Т.Е.Конникова.*

«Привычка есть сила, — говорит Джемс Керри, — которую мы не можем призвать или не призвать к существованию. Мы можем употреблять или злоупотреблять этой силой, но не можем предотвратить ее действий, не можем помешать образованию в детях привычек: дети слышат, что мы говорим, видят, что мы делаем, и подражают нам неизбежно. Взрослые не могут не иметь влияния на природу дитяти; а потому лучше иметь сознательное и разумное влияние, нежели предоставить все дело случаю**». <...>

* Этот вопрос высказал и оставил нерешенным граф Толстой в «Ясной Поляне».

** The principles on Common School Education by S.Currie, p.17. Другими словами: взрослые не могут не воспитывать детей, а потому лучше воспитывать их сознательно и разумно, чем как попало.

О КЛАССНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

Если мы устроили наш класс, если мы ввели в него порядок и стройность в занятиях, не утомляем детей слишком продолжительным для их возраста занятием в одном направлении и в то же время не допускаем и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя без дела; если мы сумели сделать эти занятия занимательными для ребенка и в то же время собственной своей ревностью и серьезностью, никогда, впрочем, не переходящей в суровость, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей; если сделали эти обязанности ни слишком легкими, чтобы их нельзя было заметить, ни слишком трудными, чтобы погнулась под ними слабая натура дитяти; если не требуем от ребенка развития, которого он еще не достиг, и даем достаточную пищу тому, которое в нем в настоящее время совершается; если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, — то классная дисциплина в наших руках.

В старой школе дисциплина была основана на самом противоестественном начале — на страхе к учителю, раздающему награды и наказания. Этот страх принуждал детей не только к несвойственному, но и вредному для них положению: к неподвижности, классной скуке и лицемерию. Ребенок вялый, неподвижный по натуре, легче других выносящий школьную скуку, или ребенок, быстро выучившийся лицемерить, смотреть на учителя с величайшим вниманием и в то же время шипать товарища под скамьей, получал награду; дети живые, подвижные, жадно требующие пищи своим развивающимся способностям, откровенные, не умеющие скрывать своих душевных движений, — подвергались наказаниям. Дорого все мы заплатились за это смиренное сиденье в классе!

«Выражение — сидеть смиренно (говорит Нестор швейцарских педагогов Шерр) — отлично обличает дух старой школы: она не хотела возбуждать, оживлять, давать деятельность детям; она не хотела удовлетворять законным потребностям свежей, подвижной детской природы и заставляла детей сидеть смиренно, бессмысленно, ничего не делая».

Грех этот, к сожалению, еще царствует во многих наших школах, и он-то именно порождает ту кучу школьных проступков, с которыми так трудно бороться дисциплине. В школьной

скуке скрывается источник множества детских проступков и даже пороков: шалостей, лени, капризов, отвращения от учения, хитрости, лицемерия, обманов и тайных грехов. Уничтожьте школьную скуку, — и вся эта смрадная туча, приводящая в отчаянье педагога и отравляющая светлый поток детской жизни, исчезнет сама собой.

Все школьное учение и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумным, религиозным и нравственным элементом. В школе должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность. Тогда добрые чувства и стремления сами собой разовьются в детях, а начатки дурных наклонностей, приобретенные, быть может, прежде, понемногу изгладятся.

Это, так сказать, гигиеническое влияние школы действует незаметно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнее того патологического влияния, которое оказывает школа поощрениями, наказаниями и моральными наставлениями.

Поощрения и наказания уже не безвредные гигиенические средства, предупреждающие болезнь или излечивающие ее правильной нормальной жизнью и деятельностью, а лекарства, которые вытесняют болезни из организма другою болезнью. Чем менее нуждается школа или семья в этих, иногда необходимых, но всегда лекарственных и потому ядовитых средствах, тем лучше; и пусть педагог не забывает, что если поощрения и наказания остаются и до сих пор необходимыми для детей, то это показывает только несовершенство искусства воспитания. Лечат только больного; но, к несчастью, в наше время болезни нравственные и физические — весьма обыкновенная вещь в детском возрасте, а наше домашнее воспитание и устройство школ, в особенности закрытых, таковы, что не только не уничтожают зачатков нравственных и физических болезней, но часто развивают их с ужасающей быстротой и силой, так что для излечения их приходится прибегать к ядам, вытесняющим одну болезнь и поселяющим на ее место другую. Таковы все наказания и поощрения, действующие сильно на детское самолюбие, а также основывающиеся на одном страхе, чувстве боли и т.п. Много говорили у нас о том, чтобы выгнать все наказания из школы; но рациональнее было бы требовать такого устройства школ, при котором награды и наказания сделались бы ненужными.

Что касается до моральных сентенций, то они едва ли даже не хуже наказаний, если относятся к детям того возраста, о котором здесь говорится. Приучая детей слушать высокие слова нравственности, смысл которых не понят, а главное, *не прочувствован* детьми, вы готовите лицемеров, которым тем удобнее иметь пороки, что вы дали им ширмы для закрытия этих пороков.

Здесь, говоря только о классной дисциплине, я не имею надобности входить в подробности нравственных детских болезней и средств их излечения; но повторяю еще раз, что разумно устроенная классная деятельность есть одно из рациональнейших и действительнейших гигиенических средств, не только предупреждающих нравственные детские болезни, но и излечивающих их разумной деятельностью и той правильной жизнью, которой проживает ребенок в свои два часа в классе. И новейшая медицина и новейшая педагогика начинают смотреть с недоверием на все сильные специфические средства, восхваляемые в прежнее время, и обе прибегают охотнее к средствам гигиеническим с одной и той же целью — разумною жизнью и разумною деятельностью не только вытеснить болезнь, зародившуюся под условиями противоположными, но и изменить самую почву, на которой эта болезнь выросла.

В разумно устроенной школе наказаний за леность быть не может, потому что уроки выучиваются в классе; наказаний за шалости — также, потому что дети заняты и шалить им некогда. Все, что может быть допущено в такой школе, так это самые легкие изыскания за невнимательность или поощрения за внимание.

NB

Известно, что проблема дисциплины в классе и в школе не решается специальными дисциплинарными мерами, тем более строгостью и наказаниями. Самое вредное здесь — об этом и пишет Ушинский — опасность формирования у детей лицемерия, когда в присутствии взрослого ребенок напоказ ведет себя как положено, но, оставшись в своей среде, позволяет себе все что угодно. Особенно это опасно в условиях большого города, когда многие поступки совершаются анонимно. И едва ли не главное средство здесь — создание особого уклада жизни класса и школы, особой организации школьного коллектива. Такой уклад также не может быть создан одними взрослыми или при помощи правил, сформулированных в школьном уставе. Создавать уклад школьной жизни, ее законы, нормы и правила нужно вместе с детьми. Причем, учитывая, что в школе коллектив постоянно меняется — взрослеют младшие и уходят старшие, эти законы должны постоянно пересматриваться, дополняться и изменяться. И дело не столько в содержании этих изменений, сколько в том, что они рождают у ребенка чувство причастности к созданию правил общей жизни. Впрочем, интерес педагогов и директоров школ к созданию неповторимого, основанного на свободе и демократии, уклада жизни, по моим наблюдениям, за последние годы пропал. Какие только инноваций в программах, учебных планах не придумывают, а про уклад не думают!

ОБЩИЙ ВЗГЛЯД НА ВОЗНИКНОВЕНИЕ НАШИХ НАРОДНЫХ ШКОЛ

Народная школа в более образованных государствах Запада имеет уже свою длинную историю, тогда как наша русская школа только что возникает, ибо все прежние попытки ввести школьное образование в массу народа, попытки, направленные сверху и не нашедшие себе никакого отзыва в народе, можно, кажется, считать окончательно неудавшимися и даже не оставившими по себе никаких прочных следов. Только после великих реформ нынешнего царствования сам народ, и то далеко не везде и не всей своей массой, выказал пробуждающееся сознание потребности образования. И это понятно: в прежнем положении народ и действительно не имел нужды в образовании, может быть, даже оно было для него не безопасно, открывая ему глаза на его тяжелое положение. Великие реформы нынешнего царствования, между многими громадными влияниями на нашу жизнь, имели еще и то необычайное влияние, что поколебали в народе его вековую косность, выражавшуюся в убеждении, что детям и внукам следует непременно жить, как жили их отцы и деды, — поколебали эту гранитную основу невежества и эту величайшую преграду всякого прогресса. Став в другое положение, получив свободу как от крепостной зависимости, так и от административной опеки, мешавших ему двигаться свободно, будучи призван к действительному, а не номинальному только участию в экономических делах страны, народ критически отнесся к своему прежнему положению. Он начал понимать, что жил до сих пор, не как следует жить, что быт его действительно может быть улучшен и что в этом отношении и для него возможен тот прогресс, который прежде задевал только верхние слои общества, и что, наконец, это улучшение быта во многом зависит от него самого, от того, насколько он будет в состоянии хорошо воспользоваться своим новым положением и своими новыми правами. С другой стороны, само это новое положение народа беспрестанно стало ему напоминать, как мало он подготовлен к тому, чтобы воспользоваться всеми его благодетельными последствиями, и потому естественно, что народ пожелал по крайней мере детей своих приготовить к той новой жизни, которая перед ним откры-

лась, а отсюда уже возникло прямое и искреннее требование школы.

Если это требование, в искренности и живучести которого невозможно уже сомневаться, высказалось еще далеко не повсеместно, то это объясняется разнообразием характера наших сел и волостей, раскинутых на огромном пространстве и выросших на нем семьями, как грибы в лесу. В иных местах укоренилось поголовное пьянство, в других мрачный раскол не позволяет еще взглянуть на школу открытыми глазами; в третьих остались самые печальные воспоминания о последствиях различных административных школ; четвертые так уединены и дики, что в них даже нет и понятия о возможности выучиться грамоте; но в большинстве случаев тяжелая бедность, перебивающаяся изо дня в день, не позволяет еще и подумать о школе. Понятно, что там, где крестьянин едва может прокормить своих детей, да и то не чистым хлебом, а пополам с лебедой, соломой или мякиной, — трудно появиться школе.

Нельзя не заметить также, что пробуждению в народе потребности образования немало содействовала и образованная часть земства в различных губерниях. И этого влияния земства нельзя приписать только частной или индивидуальной инициативе того или другого члена. Как кажется, в земстве все более и более уясняется мысль, что благоденствие всех и каждого и то улучшение экономического хода дел, в котором чувствуется повсюду у нас такая настоятельная потребность, зависит главным образом от народного образования, и что ни железные дороги сами по себе, ни земские учреждения, ни судебные реформы не могут оказать на народ всего своего благотворительного влияния, если уровень его образования не будет хоть сколько-нибудь поднят школой. Конечно, не одна школа образует народ: образование вносят в него и промышленность, и улучшенные пути сообщения, и законодательство, и суды, и различные общественные учреждения. Но все это образование является чем-то шатким, не подвигающимся правильно вперед, зависящим от удачи, от случая, заключающим в себе множество противоречий, в которых иногда самая дикая невежественная мысль стоит рядом и уживается с последней новейшей идеей цивилизации, если в основу этому жизненному образованию не положено будет порядочное школьное образование. Это-то сознание настоятельной потребности образования простого народа, более или менее ясно выраженное, побуждает образованную часть земства разъяснить народу потребность школы и содействовать учреждению школ. Но, конечно, это воздействие земства не принесло бы никаких существенных результатов, если бы навстречу ему не шло из самой среды народа пробуждающееся сознание потребности в образовании, вызванное к жизни новыми реформами.

Таким образом, мы видим, что наша народная школа, как ни слабы еще до сих пор ее начатки, уже действительно начинается

у нас и начинается *самым естественным образом* из прямых своих источников: из понимания народом необходимости образования для жизни и из теплого источника любви родителей к детям, которых отцы хотят приготовить к жизни лучше той, которую они сами вели.<...>

Если что-нибудь есть у нас наименее случайное, то это именно народ и его направление. Неслучайность народного направления имеет за себя тысячелетнее доказательство в его истории и выражается в каждом народном деле, но там, конечно, где этому выражению не мешали никакие случайные влияния.<...>

Что же касается до административных наблюдений за направлением учебных заведений, то неужели мы до сих пор еще не убедились, по крайней мере, в том, что это наблюдение в таком трудно уследимом деле, каково учение и воспитание, весьма ненадежно и дает самые слабые результаты. Если мы в этом еще не убедились самыми тяжелыми опытами сначала над нами самими, а потом над детьми нашими, то, значит, мы принадлежим к разряду тех безнадежных людей, которых не только размышление, но даже самый тяжелый опыт ничему научить не может.

Вот почему даже для учебных заведений высшего класса мы находим совершенно необходимым призвать самих родителей к деятельному участию как в устройстве и реформах этих заведений и в назначении в них воспитателей и наставников, так и в надзоре над тем, чтобы в заведение не прокрадывались те семена, из которых вырастают горькие плоды для наших же собственных детей.

Но возвратимся к нашему предмету и скажем прямо, что если уже мы не можем сами следить за воспитанием своих детей, то не будем мешать делать это хотя простому народу. Удалим от себя навсегда ту ложную мысль, что простой мужик очень груб, необразован и глуп, чтобы следить за воспитанием своего дитяти. Положим, он груб и необразован, но он вовсе не глуп, и притом имеет еще очень твердые и ясные убеждения, да, кроме того, в груди его бьется горячее родительское сердце, которое чутко ко всякой опасности, угрожающей детям. Не забудем, что если мы многому хотим учить простой народ, то есть многое, чему мы сами от него научились. Не забудем, что этот народ создал тот глубокий язык, глубины которого мы до сих пор еще не могли измерить; что этот простой народ создал ту поэзию, которая спасла нас от забавного детского лепета, на котором мы подражали иностранцам; что именно из народных источников мы обновили всю нашу литературу и сделали ее достойной этого имени; что этот простой народ, наконец, создал и эту великую державу, под сенью которой мы живем. Кто хорошо знаком с историей России, тот ни на минуту не задумается вручить народное образование самому же народу.<...>

Таким образом, наше убеждение в отношении зарождающейся у нас народной школы состоит в том, чтобы прежде все-

го предоставить это дело самому народу и чтобы как администрация, так и высшие слои общества сохранили за собою право содействовать этому делу только убеждением, разъяснением, примером и, наконец, материальной или интеллектуальной помощью, но никак не принуждением, запрещением, регламентацией и тому подобными мерами, которые были у нас прежде в таком ходу и которые здесь, в этом чисто семейном деле народа, не должны иметь никакого места. Если мы сознали всю настоятельную, грозно настоятельную потребность поднять уровень народного образования и если мы в то же время сознали, что это может быть сделано только усилиями и средствами самого же народа, — то мы, конечно, отбросим всякое самолюбие, будем заботиться о том, чтобы народная школа, насаждаемая самим народом, росла и развивалась беспрепятственно, хотя бы честь этого развития всецело принадлежала самому народу, а не нашим административным мерам.<...>

NB

Исторически конкретное в этой статье не заслоняет главное — народная школа есть прежде всего общественная школа. Помнится, на заре перестройки много говорили об общественно-государственном характере нашей системы образования, потом о государственно-общественном, теперь, кажется, и просто государственного не осталось (ему, государству, не до образования) и оно стало просто ведомственным. Куда делись советы школ, кто спрашивает мнения родителей, — их теперь во многих московских школах из-за боязни террористов ОМОН и на порог не пускают.

Между тем бороться с чиновничьим засилием можно только развивая общественную линию, или, как пишет Ушинский, народную.

Однако интерес родителей к образованию своих детей за последнее время, кажется, вырос. В нашей школе участие в школьном совете стало престижным для родителей, нам даже пришлось установить квоту для избрания туда желающих. Родители в любое время могут бывать на уроках, руководят творческими работами детей, присутствуют на экзаменах, заседания педагогического совета и совета школы принципиально открытые.

Конечно, многое здесь зависит от общего уровня гражданского общества, от позиции органов образования, от директоров школ. Надо с этих позиций и изменять законодательную базу образования.

СЛАБОСТЬ ВОЛИ И СКЛОННОСТИ, ИЗ НЕЕ ПРОИСХОДЯЩИЕ

...Всякая деятельность состоит в преодолении препятствий. Человек по природе своей стремится к деятельности и отвращается от препятствий. К преодолению препятствий могут его побуждать только два мотива: или сильное желание (сильная воля в смысле желанья) достичь той или другой цели, или та тоска, которая начинается в душе при отсутствии деятельности. Отсюда понятно, что если у человека нет каких-нибудь сильных, определенных желаний, то, побуждаемый тоскою бездействия, он старается, чем бы то ни было, *но по возможности с меньшим трудом*, утолить этот голод души. Таким образом возникает в человеке стремление к *легчайшей* деятельности, которое или выражается непосредственно так называемую *леностью*, или принимает различные формы: стремления к привычке, к подражанию, к развлечениям, к новизнам.

Склонность к лени. День так рано проявляется в человеке, что педагоги, которым чаще других приходится бороться с этим психическим явлением, сложили даже известную поговорку, что «леность родилась прежде человека», или, другими словами, что человек уже вносит с собою в сознательную жизнь стремление к лени как прирожденную склонность. Мнение это о прирожденности лени разделяют некоторые психологи и философы, хотя в то же время признают и прирожденность стремлений к деятельности. Так, Кант в одном месте своей антропологии говорит о прирожденности лени, а в другом о прирожденном стремлении к деятельности. Впрочем, надо заметить, что Кант и примиряет это кажущееся противоречие, признавая за душою стремление переходить из одного состояния в другое и в то же время называя это стремление «тяжелым». Однако же это примирение Канта требует разъяснения, и мы, после изложения явлений воли, имеем все данные, чтобы глубже вникнуть в это кажущееся противоречие, анализируя самые общеизвестные явления.

Прежде всего заметим, что самый ленивый человек не ко всему ленив: он не ленится мечтать, слушать, вообще испытывать такие приятные ощущения, которые не стоят ему ни малейшего труда. Напротив, леньность именно и обнаруживается в человеке стремлением предаваться приятным или даже безразличным для

него ощущениям, но не стоящим ему никаких усилий. Следовательно, лень можно определить как *отвращение человека от усилий*. Но, конечно, человек не имел бы причины отвращаться от усилий, если бы они сопровождались приятным чувством и если б усилие, само по себе, без отношения к той цели, которая может им достигаться, не было бы всегда тягостно для человека, как мы это видели выше. Что такое усилие само в себе, мы не знаем; но каждому из нас очень хорошо знакомо то неприятное чувство усилия, которым сопровождается всякое наше *произвольное* действие и которое выступает тем яснее, чем затруднительнее для нас это действие. Затруднительность же действия увеличивается по степени трудности извлечения тех сил, которые мы должны взять из запаса физических сил тела и обратить на тот или другой произвольный акт. Из этого уже мы видим, что лень возникает в сфере отношений души к телу и есть явление психофизическое, для объяснения которого мы должны припомнить те противоположные качества, которые обыкновенно приписываются душе и телу <...>

Существенное качество материи есть *инерция*, а инерция есть свойство всякого тела, по которому оно стремится оставаться всегда в одном и том же состоянии, будет ли то покой или движение. На этом *законе инерции*, как известно, строится вся механика, принимающая, что тело, находящееся в покое, не может само собою перейти в движение, а двинутое раз в одном направлении не может само собою ни остановиться, ни переменить направления, <...> Инерция собственно и есть именно эта настойчивость всякого тела пребывать в том состоянии, в котором оно находится.

Совершенно противоположное свойство открываем мы в душе: она, наоборот, всегда стремится выйти из того состояния, в котором она находится, не потому, чтобы ее влекло новое состояние, которого она еще не знает, но потому, что ей тяжело пребывать в одном и том же состоянии. Это стремление души выходить из того состояния, в котором она находится, стремление, неудовлетворенность которого обнаруживается чувствами скуки и тоски, а удовлетворение только деятельностью, и составляет то, что мы назвали стремлением души к беспрестанной деятельности. В этом отношении инертная материя, стремящаяся всегда пребывать в том состоянии, в котором она находится, и беспрерывно деятельная душа, непрерывно стремящаяся выйти из своего настоящего состояния, составляют две совершенные противоположности. Но чтобы, приняв это положение, не сделать из него ошибочных выводов, следует строго отличать понятие *инерции* от понятия *неподвижности* и понятие *деятельности* от понятия *движения*. Мы называем тело инертным не только потому, что оно не может само собою перейти из состояния покоя в состояние движения, но и потому, что, будучи двинуту, оно не может само собою перейти из состояния движения в состояние по-

коя. Инерция настолько не есть неподвижность, что сама является необходимым условием всякого движения: только инертное тело может быть двинуто и может быть остановлено в своем движении, только инертное тело повинуется законам механики, основанным на инерции. И наоборот, понятие деятельности прямо противоположно понятию инерции и выводимому из него понятие движения. Это есть уже чисто психическое понятие, только переносимое часто и на внешний для человека материальный мир. Это уже не движение, а причина движений; та перемена состояний, которою движения или вызываются или останавливаются. Во внешнем для нас мире мы такой причины не знаем, хотя предполагаем ее то в том, то в другом; внутри же себя мы такую причину испытываем и называем ее волею или вообще душою. Наблюдение заставляет нас признать за материей инерцию, материал движений, а самонаблюдение заставляет нас признать за душою начало деятельности — стремление беспрестанно выходить из своих состояний.

Чувство *усилия* именно и показывается при этой встрече *деятельной души с инертной материей*, инертной как в своем покое, так и в своих движениях. Почему это *преодоление инерции материи*, само по себе, не прикрытое другими сопровождающими его явлениями, всегда *неприятно* душе, — этого мы не знаем, но таков факт, который всякий из нас испытывает в самом себе. И чем сильнее сопротивление материи, или в своем движении, или в своем покое, тем *тяжелее* для души преодолеть это сопротивление. Но так как в то же самое время душа побуждается присутствием ей стремлением изменять свои состояния, то для нее всегда приятен такой исход, когда она, не преодолевая инерции материи и предаваясь течению ее движений, вызванных какими-нибудь другими причинами, может изменять свои состояния. Следуя разнообразным движениям материи, не стоящим душе никакого усилия, душа открывает для себя возможность разом удовлетворить и своему стремлению к перемене своих состояний, и своему отвращению от преодоления инерции материи. В этой возможности совершенно *пассивной* (вещной) деятельности коренится начало лени и всех ее видоизменений.

Открыв для себя возможность в такой *пассивной* деятельности удовлетворять, без всякого труда для себя, своему стремлению к перемене своих состояний, душа человека удовлетворялась бы ею, если бы душе не было прирождено стремление к прогрессу в этой деятельности: если бы душа человека, как душа животных, могла вращаться сиюкопно в кругу одной и той же деятельности. Но самое однообразие движений инертной материи более или менее скоро надоедает душе; повторяясь, движения эти все более и более не удовлетворяют стремлению души выходить из знакомых ей состояний. Вот почему *абсолютная* лень совершенно невозможна для человека. Он не может довольствоваться одними и теми же периодически возрождающимися ощущениями, достав-

ляемыми ему телом, но *ищет* возможности увеличить число и разнообразие этих ощущений, всячески расплывает и разнообразит простые потребности тела. Однако же он должен уже искать и, следовательно, быть деятельным: преодолевать неприятное чувство усилия. Вот почему человек так рад, если кто-нибудь другой, а не он сам, позаботится о том, чтобы разнообразить пассивную деятельность его души. Но, к счастью, и это для человека не вполне возможно. Это пассивное, зависимое состояние души от впечатлений, которыми она не располагает, но которым она только поддается, противоречит ее врожденному стремлению к свободе и есть все же однообразное состояние несвободы: как только душа сознает это однообразие своего состояния и свою собственную несвободу, так и старается из него выйти. Однако же, по многим причинам, один человек может более и долее, чем другой, уклоняться от преодоления тягости усилия и может долее растягивать периоды своей пассивной душевной деятельности. Причины эти очень разнообразны, и едва ли мы можем изложить их все. Одни из этих причин можно назвать более *физическими*, другие — *психофизическими*, а третьи — *психическими*.

Физические причины лени скрываются, без сомнения, в самом организме, в силе совершения его процессов и их направления в ту или другую сторону. Чем сильнее направлены процессы тела, например, к росту и развитию организма, тем труднее для души извлекать оттуда силы из запаса сил физических и направлять их на избранные ею душевные работы или на произвольные движения. Вот почему дети тучные и сильно растущие очень часто оказываются ленивыми. Вот почему также всякий воспитатель, без сомнения, замечал, что иногда прилежное дитя вдруг становится ленивым и что это именно случается в то время, когда по неизвестной для физиологии причине развитие тела, вначале замедлившееся, вдруг идет опять быстрее. В эти периоды детства, которые у немцев носят даже особое название, дитя не только выказывает лень, которой прежде в нем не замечалось, но и склонность к шалостям, что одно другому не противоречит, ибо шалости эти происходят не от стремления души к деятельности, но от избытка вырабатываемых сил, которые уже по самому требованию природы должны идти на развитие мускулов, для чего необходимо их движение. Это, если можно так выразиться, шалости рефлексивные, которых требует организм и которым всего лучше удовлетворяет правильная гимнастика. Заметив, что у дитяти начался такой период физического развития, не должно бросать занятий с ним, но должно при своих требованиях всегда принимать в расчет и особенное, временное требование физической природы. Такое сильное и обширное совершение и направление органических процессов не ограничивается часто одним периодом детства, но продолжается и долее, остается иногда и на всю жизнь. Между людьми тучными более встречается людей, расположенных к лени, чем

между худосыавыми. В малообразованных классах народа, где душа не создала себе обширной сферы деятельности, ожирение человека идет почти всегда вместе с развитием лености, так что зажиреть и сделаться ленивым значит у крестьян и у купцов почти одно и то же. В этих случаях разбогатевший крестьянин быстро толстеет именно потому, что деятельность здорового тела вдруг прекратилась с прекращением потребности работать, а силы, продолжающие обильно вырабатываться, за неимением траты на умственную жизнь, идут на развитие тела, а потом человеку уже становится трудно извлекать эти силы из разросшихся органических процессов, и он становится ленивым.

Но если особенно сильное развитие организма ведет за собою лень, то и особенная слабость его может повести к тому же, если душа не завязала предварительно своих сильных работ. Дитя слабое, для здоровья которого необходимы все физические силы, вырабатываемые из пищи, может также оказаться ленивым именно по своей физической слабости. Для такого дитяти труднее, чем для здорового, отнимать у физических процессов часть сил для своих душевных работ. Там обширность и сила органических процессов, а здесь недостаток сил для необходимых процессов жизни вызывают одно и то же явление. Конечно, в последнем случае воспитатель еще более, чем в первом, должен с большою осторожностью требовать душевной деятельности от ребенка и даже должен иногда совершенно прекращать эти требования. Но при этом следует всегда опасаться, что ребенок, и поправившись, окажется уже привыкшим к лени. Продолжительные болезни часто имеют своим результатом леность и капризы в ребенке. Вот почему с больным дитятею воспитатель должен быть очень осторожен, чтобы не переждать ни в ту, ни в другую сторону: не повредить ни физическому, ни душевному здоровью дитяти.

По тем же самым физическим причинам человек испытывает временное расположение к лени всякий раз после сытного обеда: во время переварки пищи человеку становится труднее отвлекать органические силы из этого физико-химического процесса. Вот почему сытный обед влечет человека к неподвижности и сну. По окончании же переварки пищи, когда физические силы уже готовы, деятельность становится для человека легкой. Отсюда понятно, почему чрезмерно обильное кормление детей влечет за собою склонность к лени, а если слишком растянутый желудок требует потом и постоянно большого количества пищи, то человек становится ленивым на всю жизнь. По этой причине наше домашнее воспитание у достаточных классов, помещиков и купцов, часто создавало положительных лентяев. Страшно подумать, что съедало в день иное помещичье или купеческое дитя! Оно жевало и переваривало эту жвачку почти целый день. Отсюда понятно, почему леность была весьма заметною и отличительною чертою нашего зажиточного класса. Но

нигде, может быть, еда с утра до вечера, так рельефно выставленная Гоголем, не шла в таких обширных размерах, как в Малороссии. Не отсюда ли и еще сильнейший оттенок лени у малороссов? Но в этом отношении, конечно, имел влияние и более теплый климат: особенно продолжительное и жаркое степное лето. Во время жары всякое произвольное движение для человека тяжелее, чем в холод.

К *психофизическим* причинам лени следует отнести особенное обилие и разнообразие следов приятных телесных ощущений всякого рода. Если в детстве человека ему доставляли в обилии разнообразные телесные наслаждения, то самое разнообразие следов этих наслаждений даст уже ему возможность удовлетворять в них своей потребности душевной деятельности. Бенеке придает особенную важность этому источнику лени и приписывает ему даже более влияния на порчу человека, чем можно приписать*. Но, конечно, если первые ассоциации представлений человека будут взяты, главным образом, из мира чувственных наслаждений, то они могут сильно условить всю дальнейшую деятельность его души. К таким чувственным наслаждениям Бенеке совершенно верно относит не одно лакомство, но вообще всякую телесную негу и даже шалости, как удовлетворение телесной потребности движений. Если дитя слишком сильно погружится в сферу телесной жизни, если в душе его завяжутся обширные и сильные ассоциации, содержание которых взято из этой сферы, то тогда трудно пробудить в нем жажду жизни духовной. Но при этом следует заметить, что обжорство происходит не столько от обилия лакомств, сколько от резких перемен в отношении пищи. Обжоры воспитываются скорее всего в тех заведениях, где голодом заставляют детей постоянно думать о пище, тогда как дома родители пичкают тех же детей чем попало. Семинарии наши много грешны в этом отношении.

Психические причины лени должны уже заключаться в самых опытах деятельности, в том или другом исходе этих опытов. Дитя от природы не имеет душевной лени, что легко мы заметим, наблюдая, как оно любит не только деятельность вообще, что могло бы быть еще объяснено обилием выработки физических сил, но как оно любит самостоятельность деятельности. Оно хочет все делать *само*, и это стремление должно беречь в нем как самое драгоценное, жертвуя для него и приличиями, для которых нередко матери и няни подавляют первое проявление самостоятельной душевной деятельности, не зная, конечно, какой вред приносят они ребенку. Если дитя останавливать или наказывать за все его порывы к самостоятельной деятельности, то это значит прибавлять к ней еще новую внешнюю трудность, кроме той, которую представляет уже сам физический организм, почему и понятно, что дитя может, наконец, отступить перед

* Erziehung-und Unterrichtschre.

этою слишком большою для него трудностью. Эта же внешняя причина душевной лени действует и тогда, если наставник требует от дитяти непосильных трудов. Неудача попыток удовлетворить этому требованию, слишком тяжелое и неприятное чувство, сопровождающее эти попытки, могут запугать дитя, и оно станет смотреть лениво уже на всякий труд. Вот почему чрезмерно требовательное учение, хотя бы оно даже давало вначале блестящие результаты, скажется потом отвращением к труду и наклоном к лени.

Та же склонность к лени развивается и от совершенно противоположной причины, а именно, если дитя непрерывно занимают, забавляют и развлекают, так что почти одна *пассивная* деятельность наполняет жизнь его души и удовлетворяет ее требованиям деятельности. При этом, правда, воспитывается жажда деятельности, и дитя скучает, если ничто его не развлекает, но не развиваются смелость и уверенность, необходимые для того, чтобы преодолевать трудности самостоятельной душевной деятельности. В этом отношении грешит и великосветская жизнь детей, и чересчур заботливая, но не совсем разумная педагогика, подсовывающая детям деятельность и не дающая им возможности самим отыскать ее. По этой причине так называемые детские сады Фребеля, как бы ни рациональны были принятые в них занятия и игры детей, могут подействовать вредно на ребенка, если он проводит в них большую часть своего дня. Как ни умно то занятие или та игра, которым выучат дитя в детском саду, но они уже потому дурны, что дитя не само им выучилось, и чем навязчивее детский сад в этом отношении, тем он вреднее. Это не значит, что мы вообще вооружаемся против детских садов и против идеи Фребеля, но значит только, что при настоящем состоянии всего этого дела мы решительно не можем сказать, приносят ли детские сады в настоящее время больше вреда или пользы, и во всяком случае думаем, что время пребывания детей в садах должно быть значительно сокращено. Нельзя вести на поводке волю ребенка, а надо дать ей простор самой расти усиливаться. Если же детей посылают в сад потому, что их некуда девать, то следует в самых садах давать детям как можно более свободного времени, в которое предоставлять им делать что им угодно. Даже шумное общество детей, если ребенок находится в нем с утра до вечера, должно действовать вредно. Уединение по временам так

NB Конечно, сегодня, после Выготского, Леонтьева и Щедровицкого, мы знаем несравненно больше о деятельности. Вряд ли можно ограничиться ее трактовкой как процесса преодоления препятствий, порождающего душевную тоску.

же необходимо ребенку, как и взрослому. Совершенно уединенные и самостоятельные попытки той или другой детской деятельности, не вызываемой подражанием другим детям или наставникам, совершенно необходимы и чрезвычайно плодотворны, как бы ни казалась для взрослого мелка эта деятельность. Нет сомне-

Цели, мотивы, рефлексивные способности делают деятельность человека эффективной. И, может быть, если бы школа учила больше самой деятельности, а не информировала бы только ребенка о деятельности других людей, создавших все эти науки, мы не ставили бы причиной всех неудач лень ребенка. Вообще ссылка на лень ученика — любимое спасение учителей, родителей да и самих детей. С гордостью произносят: «Способный, но ленивый!» По Ушинскому получается — «могу, но мне отвратительны усилия, которые надо на это затратить». С другой стороны, если телу не хочется совершать усилия и оно стремится к инерции, к покою, то душа, напротив, постоянно стремится выходить из своих привычных состояний. Мешает ей это сделать «вещная», пассивная деятельность. Именно в ней причина лени ребенка, да и взрослого, в том числе и учителя тоже. Если в подростковом возрасте силы человека во многом направлены на преодоление трудностей психофизиологического характера и более или менее понятны причины того, что мы выдаем за лень, то почему это состояние выходит за границы возраста? Кажется, лень — не педагогическая категория, потому что она не причина, а следствие. Следствие (не соглашусь здесь с Ушинским) не чрезмерных телесных или гастрономических излишеств, а отсутствия удовольствий от самостоятельной деятельности. Не случайно Ушинский указывает на известный всякому педагогу факт, что в самостоятельной деятельности ребенок вовсе не ленив. Изнурительные физические нагрузки может выдерживать юный турист, без отдыха мастерит какую-то модель юный техник, много часов подряд проводит за компьютером юный программист. И дело не только в том, что он не ленится, когда ему интересно. Дело в том (и тут Ушинский, конечно, прав), что он это делает сам. Сам не столько потому, что делает своими руками (известно ведь, что количество самостоятельных работ на уроках не спасает от лени и безволия), — а потому, что сам ставит себе цели.

Вот этого-то, на мой взгляд, начисто лишено школьное обучение. Сама система, требующая усвоить некоторый материал к определенному времени, безотносительно к целям самого ребенка, тренирует за школьные годы не столько волю, сколько безволие. И дело не только в том, что учитель увлекается чрезмерными требованиями к ученику, а в том, что это никогда не согласуется с целями самого ре-

ния, что дети более всего учатся подражая, но ошибочно было бы думать, что из подражания сама собою вырастет самостоятельная деятельность. Подражание дает много материала для самостоятельной деятельности, но если бы не было самостоятельной деятельности, независимой от подражания, то нечему было бы и подражать. Самостоятельная деятельность не появляется потом, с возрастом, но зерно ее коренится в свободной воле человека, рождающейся вместе с душой, и этому зерну должно дать и время и сферу для развития. Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и совершенно предоставлять его самому себе. Зерно самостоятельности скрывается глубже в душе дитяти, чем может проникнуть туда воспитание, и самые попытки туда проникнуть могут только помешать развитию зерна. Воспитание может много, но не все.

бенка. И если учителя начальной школы беспечны в этом отношении, так как большинство их питомцев с удовольствием следуют за целями учителя, то в средней школе сопротивление увеличивается, но учителя считают его причинами лень и безволие.

Хорошо помню, как рассмеялись десять лет назад мои коллеги-директора школ, когда я рассказал им, что мы будем пытаться ставить цели на уроках вместе с учениками. «Какая ерунда — как ученику ставить цели самому, если он не проходил еще того материала». И они были по-своему правы, так как цель традиционного обучения — пройти программу. Но ведь это не единственно возможная цель образования. Возможно ведь представить процесс образования как процесс создания и реализации растущим человеком своей собственной программы. И дело состоит в том, чтобы научить его это делать. Но много ли учителей это умеют? Мы в своей школе много лет над этим бьемся, и тут требуются не столько знания, сколько способность учителя отказаться от воспитанных годами представлений об образовательном процессе и овладевать такими умениями, которым не учат в педагогических институтах и на курсах повышения квалификации.

Проблема сложная и требует серьезного разговора, — отошло желающим к нашей книжке «Учитель, который работает не так» (Москва, 1996).

Пока же последуем совету Ушинского: если не знаешь, как воспитывать самостоятельность, — отступи от ребенка хоть на время и предоставь его самому себе.

Склонность к привычке. Стремление к привычке есть только особенная форма стремления к легчайшей деятельности, что объясняется самым свойством привычки. Направление физических сил на ту или другую работу, задаваемую душою, делается для человека тем легче, чем чаще эта работа повторяется. Физиологической причины этого явления, как и вообще физиологической причины привычки, мы не знаем, но тем не менее само явление есть факт, не подлежащий сомнению. Душа, давая направление физическим силам на ту или другую избранную ею работу, приучает организм мало-помалу все легче выделять и направлять свои силы для этой новой для него функции, уже не природной, а созданной душою, так что впоследствии времени физические силы уже почти сами собою выделяются для отправления той или другой психофизической работы. Вместе с тем усилие, которое должен был употреблять человек для вызова физических сил на ту или другую произвольную работу души, становится все слабее и преодолевается душою все легче и незаметнее. Отсюда выходит не только *привычка*, но и объясняется *склонность человека к привычке*.

Мы видели уже в первой части все громадное значение привычки в жизни человека и в его так называемом развитии*. Здесь

* «Педагогическая антропология», ч. I, гл. XIII, стр. 8—13.

же достаточно сказать, что если бы привычка не облегчала усилий души в передвижении и направлении физических сил тела и если бы всегда и при всяком повторении действия человек должен был, как и в первый раз, преодолевать те же трудности усилий, то всякие, даже сколько-нибудь сложные, произвольные психофизические процессы, как, например, процесс ходьбы, речи и т. п., были бы невозможны. Человек именно потому и выучивается этим сложным произвольным актам, что его нервный организм обладает способностью привычки. Приводя в исполнение какой-нибудь сложный выученный психофизический акт, душа, так сказать, только пускает в ход сложную машину, уже выстроенную прежде многочисленными привычками. Наше сравнение привычек с машиною не случайно. В экономии человеческого организма привычка играет как раз ту же роль, какую машина играет в хозяйстве. Ни привычка, ни машина сами собою не придут в действие. Но они сохраняют, экономизируют человеческую силу. Та же самая степень усилия, которая нужна человеку, чтобы пустить в ход паровоз и управлять его движениями, была бы не достаточна, чтобы перенести за версту пятипудовый камень; та же самая степень усилий, которая нужна теперь человеку, чтобы произнести длинную речь, не достаточна была бы для того, чтобы произнести два-три слова, если бы человек должен был повторять с одинаковой трудностью все те усилия, которые он делал для произношения первых звуков. Как бессилён был бы человек в экономическом мире, не имея других орудий, кроме рук своих, так был бы он бессилён и в психофизическом мире, если бы не обладал способностью привычки. Как машины дают человеку возможность, при одинаковом количестве употребленных им усилий, достигать громадных результатов, так привычка дает человеку возможность необозримо обширной психофизической деятельности при одном и том же количестве душевных усилий. Пуская в ход громадно-сложную машину речи, человек уже не заботится о движении каждой ее пружины и каждого колеса, а это дает ему возможность сосредоточить свое усилие уже на смысле, направлении и цели речи. Дитя, начинающее учиться читать, как бы ни были велики его усилия, не может схватить смысла сколько-нибудь длинной речи именно потому, что силы его поглощаются и разбиваются мелкими трудностями произнесения каждой буквы и каждого слова. Человек, читавший много и на разных языках, часто не замечает даже, на каком языке он читает, и если он углублен в содержание книги, то не сразу даст ответ, на каком языке она написана. В обоих случаях степень усилия одинакова, но результатов нельзя и сравнивать.

Признав, что человек стремится в одно и то же время к психической деятельности по возможности легкой и по возможности обширной, мы поймем уже, почему он невольно склоняется к действиям привычным. Но если человек ищет в привычке не сту-

пени для расширения своей психофизической деятельности, а уклонения от трудностей труда, то ложность этого направления обнаруживается сама собою. Действие повторяющееся становится действительно все легче и легче, но вместе с тем все менее и менее занимает душу. Жизнь, вращающаяся в привычках, делается рутинною, и деятельность душевная суживается все более и более. В этом отношении привычка напоминает опять экономический капитал, который можно употребить как для расширения деятельности, так и для того, чтобы жить процентами с него. Но эта блаженная жизнь капиталиста вовсе оказывается не блаженною именно потому, что душа человека попадает в положение, совершенно противное ее природе; если должна не расширять свою деятельность, а постепенно сужать ее; привычное же действие, чем чаще повторяется, тем менее дает пищи душе. Это значение привычки в экономии человеческой жизни должен иметь всегда в виду воспитатель. Он должен ясно сознавать, что на привычках основывается возможность постепенного расширения деятельности человека, но что самое это постепенное расширение деятельности

NB *Рассуждения Ушинского о природе привычки и ее связи с волей помогают нам критически относиться к закреплению учебных умений в постоянных упражнениях и повторении, вообще к роли алгоритмических действий. Вообще-то жизнь современного человека во многом алгоритмизирована, и это помогает экономить силы. Но если это хорошо для здоровья физического и психического, то так ли хорошо для душевного? Если следовать идее Ушинского, то для становления воли необходимы ситуации свежие, непонятные, неопределенные, с большой степенью свободы различных вариантов деятельности и поведения. Можно ведь попытаться создавать педагогику, побуждающую к деятельности в ситуациях неопределенности, они, кстати, характерны для социума, в котором живет и будет жить наш ученик.*

есть цель, соответствующая природе души человеческой, а привычки являются только средством к постоянному достижению этой цели. Вот почему, давая человеку массу привычек, воспитатель должен заботиться, чтобы сам человек не погряз в этой массе и чтобы, перестав употреблять машину, для чего она назначена, сам не сделался машиною. Современное воспитание делает в этом отношении много больших и малых промахов и часто, приучая человека довольствоваться действиями привычными, мало-помалу приучает его к душевной лени.

Склонность к подражанию. Подражание, как и привычка, основывается на необъяснимом физиологическом явлении невольной нервной подражательности, о которой мы упоминали выше. Сильные движения и сильные выражения чувствований *невольно* вызывают подражание в тех, кто их видит. Некоторые породы животных и дети поражают свою подражательностью, в которой, однако, не все невольно. Слабонервные люди, в особенности женщины, не могут видеть в слышать энергического выражения чув-

ствований, чтобы не отражать их, как в зеркале, на своем лице и в своих движениях. У людей с сильными нервами подражательность не выражается так резко, но все же и у них можно заметить следы ее в длинный период. Мы невольно усваиваем манеры людей, с которыми живем, и они также усваивают наши, сами того не сознавая. Замечают, что почерки мужа и жены малопомалу делаются сходными. Но здесь нам следует говорить не о самой нервной подражательности, а о той *склонности*, которую выказывает человек к деятельности подражательной. Склонность эта вытекает из того же душевного источника, как и склонность к привычке, а именно из стремления души к *легчайшей* деятельности: подражая, человек находит возможность удовлетворять своему душевному стремлению к деятельности, не трудясь сам отыскивать или изобретать эти средства. Этим легко объясняется сильная подражательность детей: дитя, по малому развитию своего ума и вообще бедному содержанию своей души, имеет мало возможности самостоятельно открыть сферу для своей душевной деятельности. Вот почему оно так охотно схватывается за деятельность подражательную. Вот почему также и в зрелом возрасте подражательность в особенности сильна у тех людей, душевное содержание которых так бедно, что не может удовлетворять их собственной душевной потребности к деятельности. Отсюда проистекает свирепство мод в классах, лишенных необходимости трудиться и не сумевших отыскать себе самостоятельного труда.

Подражание легко переходит в самостоятельную деятельность, и этим способом передается и увеличивается запас человеческих сведений и приспособлений к условиям жизни. Но есть характеры, которые всю жизнь свою только обезьянничают, находя в подражании легкое удовлетворение душевного стремления к деятельности. Чем же сильнее душа, тем скорее надоедает ей деятельность рутинная, привычная и деятельность подражательная, тем ранее и яснее выказывается в ней стремление к оригинальности, т.е. к такому душевному труду, который вполне принадлежал бы душе и удовлетворял ее сильной потребности деятельности. *Оригинальность* не следует смешивать с *оригинальничаньем*. Оригинальность есть естественный плод сильной души, содержание которой сложилось самостоятельными душевными работами, и потому оно высказывается само собою, так что человек оригинален, вовсе не желая быть оригинальным. Оригинальничанье же, наоборот, есть плод пустейшего тщеславия. Подражание может быть инстинктивное, или симпатическое, и сознательное, когда человек подражает с большим или меньшим сознанием достоинства того, чему он подражает, или, наконец, из любви к тому, кому подражает. Чем более осмысленно подражание, тем ближе оно к переходу в самостоятельную деятельность; из одного же подражания самостоятельной деятельности не выйдет, и хорошее значение

подражания состоит лишь в том, что оно дает материал для самостоятельной деятельности.

В склонности души к привычке и подражанию воспитание находит сильнейшее средство для воздействия на воспитанника: вся сила примера основывается на них. Но близурко то воспитание, которое ограничивается только этими средствами, не содействуя, а, может быть, даже и мешая образованию самостоятельной деятельности, хотя бы, например, тем, что поглощает все время дитяти на действия подражательные или привычные, не оставляя ему ни времени, ни сферы для самостоятельной жизни.

Склонность к развлечениям. Склонность к развлечениям есть собственно стремление души к *пассивной* деятельности, к деятельности, не сопровождаемой трудностью труда. Это стремление более или менее свойственно каждому человеку: но тогда как у одних оно играет весьма незначительную роль, у других оно составляет самую выдающуюся черту характера и определяет все направление их жизни. Чем сильнее внутренняя самостоятельная работа в душе человека, тем менее он ищет развлечений. Если же человека с детства все забавляли и развлекали; если этими забавами и развлечениями удаляли из души его томительное чувство скуки, а не сам он побеждал его самостоятельным, излюбленным трудом; если вследствие этой или какой-либо другой причины в душе его не завелось обширной, свободной и любимой работы, — то он находит единственное средство удовлетворить своему душевному стремлению к деятельности переменно впечатлений, которые, равно как и их разнообразие, зависят не от самой души, а от внешнего для нее мира. Отсюда жадная склонность к новостям, к сплетням, к развлечениям всякого рода, к переменам мест и т.п., словом, к перемене впечатлений.

Любопытство свойственно душе человека: это невольное стремление ее к той сфере, где она думает найти для себя деятельность. Но любопытство может выработаться в *любопытность* и может остаться только любопытством. «Любопытный отыскивает редкости, — говорит Декарт, — только затем, чтобы им удивляться, любопытный же затем, чтобы узнать их и перестать удивляться». Но при этом следует иметь в виду, что сама *любопытность* начинается *любопытством*. Сначала человек только любопытен; но когда в душе его завяжется самостоятельная работа, а вследствие того и самостоятельные интересы, то он перестает уже быть любопытным ко всему безразлично, но только к тому, что может быть в какой-либо связи с его душевными интересами. Если же человек и в зрелом возрасте остается жадно любопытным ко всему безразлично, то это верный признак душевной пустоты. Дети вообще любопытны, хотя и в разной степени, что зависит уже от причин, изложенных выше, и это, конечно, драгоценное качество их души. Но воспитатель должен, с

одной стороны, воспользоваться любопытством детей, чтобы переделать его в любознательность, а с другой — не дать развиваться пустому любопытству и опасной склонности — пассивною переменою впечатлений избегать необходимости самостоятельной душевной деятельности. Удовлетворять, *как следует*, любопытство детей — одна из труднейших и важнейших задач воспитания.

Склонность к развлечениям всякого рода вообще — только видоизмененная форма того же бесцельного и безразличного любопытства, обратившегося в склонность или даже страсть. Когда потребность душевной деятельности с детства развита у человека только деятельностью пассивною, то понятно, что он жадно ищет этой пассивной деятельности в перемене впечатлений, в отыскании все новых и новых. Но так как эти новые впечатления собственно ни на что не нужны такой душе, не имеющей собственных серьезных интересов, так как она не может привязать этих новых впечатлений к своей собственной работе, то она и стремится или поскорее переменить их или искусственно раздуть их силу. Этим последним стремлением объясняется страсть, замечаемая у людей, ничем серьезно не занятых, раздуть значение каждого нового явления, превозносить до небес новый посредственный талант, о котором завтра же забудут, выискивать скандалы всякого рода и раздуть их значение или даже и придумывать. Пустившись по этой дороге, человек доходит до невероятных сплетен, как дамы того города, где дебютировал Чичиков. Если эта страсть замечается в целом обществе, то это верный признак, что это общество пустое, скучающее, не имеющее серьезной деятельности. Характер любимых общественных развлечений и степень склонности к ним общества могут служить лучшею руководною нитью для того, чтобы раскрыть душевное состояние общества. Печально состояние и тех людей, и тех обществ, которые живут только пассивною деятельностью развлечений и от них одних ждут наполнения своей душевной пустоты!

Склонность к переменам мест имеет тот же источник и тот же исход. У человека с завязавшеюся душевною работою это есть стремление расширить сферу своей душевной деятельности; в человеке же без такой душевной работы это только стремление выйти из одного места, в котором ему тяжело, и попробовать, не будет ли лучше в другом. Но и в другом оказывается та же тягость. Такой человек, хоть изъезди он весь мир, будет повсюду носить с собою свою мучительную душевную тоску — и этот действительный, а уже не мечтательный *horror vacui* будет гнать его из края в край. В толпах путешественников, скитающихся за границами своих отечеств, беспрестанно попадают такие личности. Они или отыскивают диковинку за диковинкой, чтобы сделать значительную мину перед каждой (преимущественно англичане), или переезжают с места на место, кажется, затем только, чтобы проклинать их одно за другим (преимущественно русские). Люди эти бегают от тоски, не замечая того, что возят ее с

собою в пустоте души своей и в своих полных бумажниках. Для этих богатых бедняков было бы великим счастьем, если бы они захали, наконец, в такую сторону, где не было бы комфортабельных отелей и ничего нельзя было бы достать за деньги, а все следовало бы добыть личным трудом: тогда бы только расстались они со своею мучительною спутницею.

NB *Подозреваю, что значительная часть наших педагогических трудностей проистекает от неумения отличить кажущуюся лень ученика от настоящей. Вообще стоит иногда задумываться о том, что у ребенка могут быть дела и поважнее, чем усвоение твоего предмета, как и тебе, учитель, домашние заботы или завтрашний урок важнее сегодняшнего педсовета.*

Кажущееся стремление к лени. От действительного стремления к лени следует отличать кажущееся стремление к ней. Человек очень может выказать замечательную лень к какой-нибудь деятельности именно потому, что душа его поглощена уже другою деятельностью, сфера которой, сравнительно с тою, которую теперь ей предлагают, гораздо обширнее. Так, развитое дитя именно потому, что оно уже хорошо развито и что у него завязались сильные душевные работы, может оказаться ленивым к скучным и узким начаткам какой-нибудь новой для него науки. Этим

объясняется, почему многие гениальные люди и великие писатели были лентяями в гимназиях и университетах; но, конечно, это только кажущаяся лень.

Стремления к лени не должно также смешивать с законным стремлением к отдыху. Кант, перебрав все наслаждения и отвергнув их все, как заключающие в себе противоречие, останавливается на наслаждении отдыха и называет его «высочайшим физическим благом человека»*. Однакоже благом отдых назвать нельзя: благо в самом труде, а отдых только законное, нормальное наслаждение, вытекающее из этого блага. Отдых действительно есть *физическое* наслаждение, потому что душа уставать не может; устает же нервная система, насколько она принимает участие и психической деятельности, устает потому, что силы ее истощаются, и она требует их возобновления. Это истощение сил нервной системы отражается в душе чувством усталости, так как душа употребляет все более и более усилий, чтобы извлекать запасные силы из тела, уже истощенного, и направлять их в ту или другую область нервной деятельности. Нормальное возобновление нервных сил из пищевого запаса совершается, как мы это видели, только при остановке деятельности тех нервов, силы которых требуют возобновления**. Вот почему, как бы ни были велики усилия души, время неизбежного отдыха, наконец, наступает. Однако же может случиться и так, что

* Kant's Anthropologie, § 86.

** «Педагогическая антропология», ч. I, гл. V, п. 2.

слишком раздраженные нервы сами начинают поглощать силы из пищевого запаса, и тогда начинается невольная нервная деятельность, сопровождаемая соответствующими ей психическими явлениями. Понятно, что такая деятельность может уже продолжаться до совершенного истощения тела. О вреде такой рефлексивной невольной деятельности, вызываемой не душой, а местным раздражением нервной системы, мы уже говорили выше*.

Мы говорили также о том, что частичное возобновление нервных сил может совершаться и одною переменою деятельности. Это и есть самая обыкновенная форма отдыха. Перемена физического труда на психический и психического на физический есть самая нормальная перемена; но, к сожалению, общественные условия современной жизни слишком удалили человека от этого нормального и здорового возобновления сил. На долю одних остается один физический труд, на долю других один психический. Такое же исключительное занятие тем или другим трудом хотя и возможно, но противно природе человека и, без сомнения, оказывает свое дурное влияние как на его физическое, так и на его нравственное здоровье. Привычка, впрочем, может сделать многое в этом отношении.

Но как бы ни менял человек свой труд, как бы ни разнообразил его, все же под конец появляется потребность полного отдыха, или сна. Значение сна в экономии человеческих сил далеко еще не объяснено физиологиею. Психическое же самонаблюдение показывает только, что физическая потребность сна испытывается душою в то время, когда она чувствует затруднение управлять психофизическими работами, давать *произвольное* направление мыслям, словам, телесным движениям. Психически начало сна обнаруживается именно этим прекращением власти души над психофизическими работами. Сначала это прекращение происходит перерывами, что мы называем дремотою. Душа то как бы схватывает кормило управления, то как бы роняет его: в голове мелькают мысли чисто рефлексивные, которых человек не звал и не ждал; в ряды слов, произвольно составленных, являются бессмысленные слова, как бы подсунутые рефлексами; в движениях ясно выражается та же перерывчатость действия воли. Это невольно наводит на мысль, что сон, хотя короткий, неизбежен, потому что во время его возобновляются те неизвестные нам центральные органы нервной системы, посредством которых душа наша обнаруживает свою волю в организме. Работа чувства и сознания как одного из чувств еще возможна, и она действительно продолжается в наших грезях; но проявление другой способности души, проявление воли, уже невозможно, потому что ткани того передаточного органа, через который проявляется действие во-

* Там же, гл. XI, п. 4.

ли на организм, уже окончательно истощены. Чувство и сознание как одно из чувств имеют для себя много органов, и тогда как одни из них устают и прекращают работу, другие могут еще продолжать ее и действительно продолжают ее и в грезах, и в рассеянности, и в мечтах, столь близких к нашим грезам; но центральный мозговой орган воли должен быть один, так как и воля может быть только одна. Вот почему при истощении этого органа сон наступает неизбежно, ибо все усилия души вызывать произвольное движение в нервах оказываются бессильными. Вот почему произвольная деятельность как умственная, так и телесная не могут идти далее положенного предела и требуют хотя мгновенного перерыва, мгновенного сна; но деятельность рефлексивная, сопровождаемая сознанием, может идти без перерыва чрезвычайно долго, не оставляя человека даже и во сне. Отсюда грезы, отсюда продолжительная бессонница, при которой человек не управляет более ни своими мыслями, ни своими движениями, а между тем не спит. Границу между сном и бодрствованием именно потому и трудно положить, что грезы уже обнаруживают бодрственное состояние, продолжение невольной деятельности сознания, деятельность же эта может быть более или менее обширна. Отсюда возможность такого полусонного состояния, что человек не может определить, спит он или нет.

Но если деятельность есть такая существенная потребность души, то откуда же происходит то сладостное чувство, которое мы испытываем, отдаваясь частному отдыху, переменив деятельность или предаваясь деятельности невольной, какую представляет большая часть развлечений, или отдаваясь, наконец, полному отдыху, т. е. сну. Эта сладость происходит прямо от уменьшения тягости, которую все более и более испытывала душа в произвольном передвижении органических сил и в произвольной переработке их из сил запасных в силы живые: из формы скрытых, химических в форму открытых, механических. Чисто душевное же наслаждение определяется здесь перспективой будущей деятельности, для которой необходимо это возобновление физических сил. Усталому человеку сладко засыпать: но скажите ему, что он не проснется более, и сладкое чувство обратится мгновенно в самое едкое. Кому не случилось, отдаваясь сладостному чувству засыпания после долгих трудов, наслаждаясь каким-то погружением в море бессознательной природы, где идет вечно и беспрестанно обновление ее сил, вдруг вздрагивать и просыпаться? Это случается тогда, когда человек в эту минуту подумает о собственном своем положении: так несвойственно душе отдаваться в лоно бессознательной природы!

Отдых, без сомнения, есть самое законное и самое нормальное наслаждение человека. Однако же, если человек, подметив сладость отдыха, начнет гнаться именно за этою сладостью, то из

этой гоньбы за наслаждением отдыха, точно так же, как из гоньбы за всяким другим наслаждением, может образоваться извращение нашей природы, а именно стремление к лени. Отдых — еще не покой; самый же покой лежит только в труде. Вот почему люди, работающие всю жизнь для того, чтобы потом наслаждаться отдыхом, сильно ошибаются в расчете. Спросите у них, когда они были счастливее: тогда ли, когда трудились, чтобы иметь возможность наслаждаться отдыхом, или тогда, когда, наконец, стали наслаждаться им?

КОММЕНТАРИИ

К с. 23 О пользе педагогической литературы

Первая педагогическая статья К.Д.Ушинского; первоначально была напечатана в «Журнале для воспитания» (1857, № 1) и одобрительно встречена современниками, отметившими как ее общественно-педагогическое значение, так и литературные достоинства.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1953. — С. 140—154.

К с. 36 О народности в общественном воспитании

Статья впервые напечатана в «Журнале для воспитания» (СПб., 1857, № 7, 8). В ней К.Д.Ушинский обосновывает одно из главных положений своей педагогической теории — народность как общую основу воспитания. В настоящем издании помещается лишь заключительная часть этой большой статьи. В первых семи главах этого историко-педагогического и психолого-философского исследования Ушинского содержится аналитическая характеристика воспитания в Германии, Англии, Франции и в Соединенных Штатах Америки для доказательства того, что система образования у каждого народа порождена его характером и отражает достоинства и недостатки этого характера. В восьмой главе выясняется психологическая природа характера, вычленяется его национальная черта и оценивается ее значение для воспитания. Наконец, в последней, девятой главе определяется роль народности в воспитании.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1953. — С. 131—136.

К с. 41 Письма о воспитании наследника русского престола

Впервые опубликованы А.Н.Острогорским в «Собрании неизданных сочинений Ушинского» (СПб., 1908). Заголовок дан не автором, а кем-то из его близких, хранивших «Письма...» вместе с другими материалами, относящимися к гимназическим и студенческим годам

Ушинского (его записи в «Журнале»). «Письма...» не имеют точной даты написания их и определенного адресата. Предположительно они написаны в 1959 г. по предложению императрицы Марии Александровны. Речь идет о воспитании старшего сына Александра II Николая (1843—1865), великого князя. Высочайше было запрошено мнение Ушинского о воспитании наследника русского престола. Надо заметить, что вокруг наследника шла среди придворных вельмож скрытая борьба за влияние на умонастроение юноши через его воспитателей, учителей. Старались подобрать наследнику таких, которые были удобны для тех или иных вельмож, чтобы оказать на Николая Александровича влияние в выгодном для их будущего направлении. Поводом стал тот факт, что бывший воспитатель детей императора Николая I, а затем и детей Александра II немец Grimm, несмотря на длительное пребывание в Петербурге, не умел говорить по-русски, что и вызвало известное недовольство даже среди придворных. Попытки высказать пожелания были с разных сторон. Так, М.П.Погодин опубликовал за границей «Письмо о воспитании русского наследника», а до этого оно ходило по рукам в Москве и Петербурге. По отзыву А.В.Никитенко, «Письмо» М.П.Погодина (1800—1875), историка, журналиста, издателя «Москвитянина» (1841—1856), заключало в себе «несколько общих мест о воспитании вообще и несколько смелых, но несбыточных фантазий о воспитании наследника в особенности» (Дневник, март 26, т. 2, с. 20).

Г. — имеется в виду Grimm Август-Теодор — немецкий педагог, воспитатель детей Николая I и Александра II.

Я коснулся наук географических... — это излагалось Ушинским в той части письма, которая пока не найдена.

Февральская суматоха в Западной Европе — имеются в виду революционные события сначала во Франции, а потом в Германии, Австро-Венгрии, Италии.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Педагогические сочинения: В 6 т. — Т. I. — С. 317—340.

К с. 70 Труд в его психическом и воспитательном значении

Статья впервые опубликована в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1860, № 7).

Свободный труд рассматривается здесь К.Д.Ушинским как единый источник личного и общественного развития жизни человека. Без личного труда человек деградирует. Воспитание должно готовить к труду, развивать в человеке любовь и привычку к труду, дать ему возможность отыскать для себя такой труд.

Перевод (Ювенала): «Любовь к деньгам растет в той мере, как растет и само богатство».

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. I. — М., 1953. — С. 302—326.

О нравственном элементе в русском воспитании (Нравственное влияние как главная задача воспитания)

Статья впервые напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1860, № 11—12).

Из всей статьи в настоящем издании печатается лишь предисловие, в котором Ушинский сформулировал основную мысль о том, что нравственное влияние «составляет главную задачу воспитания».

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1953. — С. 327—332.

Воскресные школы

Статья впервые напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1861, № 1). Ушинский подытожил в ней опыт работы воскресных школ в России и наметил программу первоначального обучения в воскресной школе. В настоящем издании печатается лишь дидактическая часть этой программы.

Публикуется по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1953. — С. 233—242.

Предисловие к первому изданию «Детского мира»

Впервые напечатано в 1861 г., а затем повторялось во 2, 3 и 4-м изданиях «Детского мира». Предисловие разъясняет читателю (учащему), почему Ушинский облюбовал именно такое содержание своей книги и как по ней следует учить детей.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1954. — С. 590—599.

Родное слово

Статья впервые напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1861, № 5).

Родной язык понимается К.Д.Ушинским как продукт многовековой духовной жизни народа, его первый наставник. Об образовательном значении родного языка заговорили в России еще в самом начале XIX столетия Н.М.Карамзин, И.И.Мартынов, а в 30-х годах Е.О.Гугель сделал русский язык центральным учебным предметом, группирующим все содержание первоначального обучения вокруг себя. Взгляд Ушинского на значение родного языка в духовной жизни народа последовательно проведен им в его учебных книгах («Детский мир», «Родное слово»).

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1954. — С. 541—556.

К с. 122 **Основная идея народного образования**

Отрывок из статьи Ушинского «Педагогические идеи Н.И.Пирогова», опубликованной в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1862, № 3).

В статье Ушинский возвращается к давнему спору, каким должно быть общее образование в России — классическим или реальным. Еще Т.Н.Грабовский, а позже Н.И.Пирогов в своих статьях защищали классическое образование, выдвинув античную культуру и древние языки (греческий и латинский) в разряд общечеловеческих знаний, гуманизирующих общее среднее образование. В самом этом споре Ушинский увидел прежде всего неразработанность самой идеи общего образования, а в более широком плане — отсутствие педагогической идеи в русском обществе. Что касается форм гимназического образования, то Ушинский обосновывал преимущества реального гимназического образования, в содержание которого вместо греческого и латинского языков войдут родной язык и естествознание. Правда, такое общее образование он предпочитал называть гуманитарным.

С. 125: Перевод: С отличной похвалой.

С. 125: *Humaniora* — преимущественно исторические, литературно-филологические и философские науки, входящие в содержание классического образования.

С. 136: *Mensa* (стол) — слово, представляющее образец первого склонения в латинских грамматиках.

С. 139: *Пандекты* — извлечения из 39 римских писателей по вопросам законодательства, изданные по повелению императора Юстиниана в 529 г. и составившие часть римского свода законов; в университетском обиходе пандекты — римское гражданское право, в рамках которого эти извлечения на юридических факультетах изучались долго и дотошно.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д. Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1954. — С. 541—556.*

К с. 138 **Педагогическая поездка по Швейцарии**

Статья в форме писем Ушинского из-за границы под таким общим названием впервые была напечатана в «Журнале Министерства народного просвещения» (СПб., 1862, № 12; 1863, № 1, 3, 4, 6).

В настоящем издании даются извлечения из четырех писем, которые по своему содержанию могут представлять несомненный интерес для читателей конца XX столетия. Другие три письма вовсе не вошли в это издание из-за его чрезмерно малого объема, а также стремления составителя как можно разнообразнее, хотя бы и фрагментарно, познакомить наших читателей с педагогическим наследием Ушинского, с его богатством и разнообразием идей. С болью в сердце составитель вынужден выпускать, сокращать, а то и совсем не помещать в данный томик, обильный хорошими мыслями, созвучными нашему времени, литературно-педагогический материал этого наследия.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 2. — М., 1954. — С. 61, 67, 68—69, 79, 100—101, 105—106, 107, 111—112, 117—122, 134—138.

К с.152 **Предисловие к I тому «Педагогической антропологии»**

Это обширная программа психолого-педагогических исследований с целью разработки научных основ педагогики. В предисловии к первому тому книги «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (СПб., 1867) Ушинский обосновывает свой взгляд на педагогику, на способы ее разработки как теории образования и воспитания.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — СПб., 1873. — 3-е изд. — Т. 1. — С. I—XXXVI.

К с.167 **О воспитании чувств**
Незаконченная большая статья, готовившаяся

Ушинским для учебника педагогики (3-й том «Педагогической антропологии»). В данном издании публикуется отрывок из нее.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1953. — С. 563—581.

К с.183 **О воспитании привычек**
Одна из глав, написанная Ушинским для

3-го тома «Педагогической антропологии», в котором он намеревался дать учебник педагогики, но смерть помешала осуществить это намерение. Может служить образцом применения знаний о человеке к практике воспитания.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1953. — С. 535—544.

К с.191 **О классной дисциплине**
Отрывок из «Руководства к преподаванию

по «Родному слову» К.Д.Ушинского.

Печатается по изданию: *Ушинский К.Д.* Избр.пед.соч.: В 2 т. — Т. 1. — М., 1954. — С. 609—612.

К с. 194. **Общий взгляд на возникновение наших народных школ**

Последняя статья Ушинского, впервые опубликована в журнале «Народная школа» (СПб., 1870, № 5). Сам автор был недоволен этой статьей, о чем и написал Н.А.Корфу 23 февраля 1870 г., хотя все же напечатал ее.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Лебедев П.А.</i> Слово об Ушинском	5
О пользе педагогической литературы	23
О народности в общественном воспитании	36
Письма о воспитании наследника русского престола	41
Труд в его психическом и воспитательном значении	70
О нравственном элементе в русском воспитании (Нравственное влияние как главная задача воспитания)	90
Воскресные школы	96
Предисловие к первому изданию «Детского мира»	104
Родное слово	113
Основная идея народного образования	122
Педагогическая поездка по Швейцарии	138
Предисловие к I тому «Педагогический антропологии»	152
О воспитании чувств	167
О воспитании привычек	183
О классной дисциплине	191
Общий взгляд на возникновение наших народных школ	194
Слабость воли и склонности, из нее происходящие	198
Комментарии	216

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

К.Д.УШИНСКИЙ

Составитель, автор предисловия
Петр Александрович Лебедев

Первый читатель
Александр Наумович Тубельский

Редакционно-издательская подготовка,
оформление, макет и диапозитивы текста
Издательского Дома Шалвы Амонашвили

Лицензия ИД № 02878 от 20.10.2001 г.
Подписано к печати 20.08.2002. Формат 60×90¹/₁₆.
Усл. печ. л. 11. Гарнитура Таймс. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Заказ № 2391.

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095) 959-55-54 доб. 120, 121

Отпечатано с готовых диапозитивов
в ФГУП ордена «Знак Почета» Смоленской областной
типографии им. В. И. Смирнова.
214000, г. Смоленск, пр-т им. Ю. Гагарина, 2.
Тел.: 3-01-60; 3-46-20; 3-46-05.

ISBN 5-89147-016-0



9785891470163

Издательский Дом
Шалвы Амонашвили

Распространяет седьмой и восьмой комплекты

**«АНТОЛОГИИ ГУМАННОЙ
ПЕДАГОГИКИ»:**

Иоанн Лествичник
Лао-Цзы
Монтень
Каптерев
Вернадский

Блаженный Августин
Гогебашвили
Руссо
Сковорода
Лесгафт

Издание выстроено по условному принципу:
мудрость древних, Восток, Запад, Россия,
современные педагоги-гуманисты.

Книги при подготовке к изданию прочитаны
учителями-практиками. Мысли первого
читателя изложены на полях

**По вопросам приобретения
обращайтесь по адресу:**

Издательский Дом Шалвы Амонашвили
МГПУ лаборатория гуманной педагогики
113184, Россия, г. Москва, ул. Новокузнецкая, д. 16,
тел.: (095)959-55-54 доб. 120, 121

АНТОЛОГИЯ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ

В «Антологии...»
используется ранее
неприменявшийся
в практике российского
учебного книгоиздания
прием фокусирования
на страницах книги
не всегда совпадающих
позиций —
автора классического
наследия;
составителя тома, ученого,
излагающего свои взгляды;
во вступительной статье
и комментариях,
и первого читателя,
учителя, сегодня смотрящего
в глаза своим ученикам,
призванного сегодня
реализовывать **идеи**
гуманной педагогики.

Все учение Ушинского
сводится к утверждению
величайшей истины о том,
что ребенок не готовится к жизни,
а живет с момента своего зачатия.

**И неужели учительские
поколения
и впредь будут лишь восхищаться
мудростью Великого Педагога,
вместо того, чтобы сделать школу
аккумулятором жизни детей?**

Шалва Амонашвили