

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральное государственное научное учреждение
«Институт теории и истории педагогики»

**ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008—2012 гг.**

**ХРЕСТОМАТИЯ ПО ИСТОРИИ
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
XIX—НАЧАЛА XX ВЕКА**

Составители:

*Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н.,
Овчинников А.В., Прокофьева Е.А.*

**Москва
Издательский Центр ИЭТ
2012**

УДК 37(09)(075.8)
ББК 74.03(2)я73
Б 431

Серия основана в 2012 году

Редакционный совет серии: С.В. Иванова (председатель); Ю.Б. Алиев; Л.В. Алиева; В.Г. Безрогов; М.В. Богуславский; Б.Л. Вульфсон; О.И. Долгая; В.А. Ермоленко; Г.Б. Корнетов; Ю.Г. Куровская; И.И. Логвинов; Т.Ю. Ломакина; М.А. Лукацкий; В.А. Мясников; Н.Н. Найденова; В.И. Невская; А.М. Новиков; А.В. Овчинников; А.К. Орешкина; И.М. Осмоловская; В.М. Полонский; А.К. Савина; Н.Л. Селиванова; И.А. Тагунова; Я.С. Турбовской.

Рецензент:

Бозиев Руслан Сахитович – доктор педагогических наук, профессор.

Хрестоматия по истории отечественной педагогики XIX–начала XX века:
Хрестоматия / Составители: *Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н., Овчинников А.В., Прокофьева Е.А.* – М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский Центр ИЭТ, 2012. – 564 с.

Работа выполнена в соответствии с планом фундаментальных исследований Российской академии образования 2008–2012 гг.

В Хрестоматии собраны классические произведения, имеющие научный и практический интерес для современного читателя. Кроме традиционных произведений, обычно входящих в хрестоматийные издания, читатель найдет практически не публиковавшиеся ранее сочинения, ставшие также явлениями классической педагогики. Таковы сочинения ранних славянофилов, а также авторов, которых нельзя причислить к педагогам, но которые во многом способствовали приращению педагогического знания. Задачей составителей также было ознакомление читателей с материалами, дотоле малоизвестными. Некоторые наиболее значимые произведения авторов русского Зарубежья также нашли отражение в издании.

Хрестоматия предназначена научным работникам, преподавателям системы профессионального образования, а также для подготовки научных кадров по педагогическим специальностям.

*Печатается по решению Ученого Совета
ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
(Протокол №15 от 03.09.2012 г.)*

ISBN 978-5-904212-09-4

© Коллектив составителей
© ФГНУ «Институт теории и истории педагогики», 2012
© Издательский центр ИЭТ

Содержание

От составителей	6
А.С. Пушкин	8
О народном воспитании	8
А.С. Хомяков	14
Об общественном воспитании в России	15
В.Ф.Одоевский	42
Руководство для учителей приходских и уездных училищ или училищ, им соответственных, в классах — чтения и чистописания, русской грамматики, арифметики и начальных оснований геометрии, истории и географии	42
Н.В. Гоголь	51
Выбранные места из переписки с друзьями	52
Мысли о географии (для детского возраста)	55
О преподавании всеобщей истории	57
Правило жития в мире	61
И.В. Киреевский	63
О необходимости и возможности новых начал для философии	64
Обозрение современного состояния литературы	68
В ответ А.С. Хомякову	72
О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России	75
В.Г. Белинский	97
Литературные мечтания	98
О детских книгах	103

Н.И. Пирогов	115
Вопросы жизни.....	115
Быть и казаться	135
К.Д. Ушинский	146
О народности в общественном воспитании	147
Труд в его психическом и воспитательном значении...	164
О нравственном элементе в русском воспитании	179
Родное слово	195
О необходимости сделать русские школы русскими ...	206
Н.Я. Данилевский	211
Россия и Европа.....	212
С.С. Гогоцкий	241
Краткое обозрение педагогики	242
К. Н. Леонтьев	295
Грамотность и народность.....	295
Н.И. Ильминский	301
Беседы о народной школе	302
Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае.....	330
Открытие учительской семинарии в Казани.....	332
С.А. Рачинский	334
Заметки о сельских школах	335
Заикание и церковно-славянское чтение	361
Л.Н. Толстой	364
О народном образовании	365
Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы	379
К.П. Победоносцев	395
Знание и дело.....	395

Плоды демократии в начальной школе	397
Д.И. Менделеев	406
О народном просвещении в России	406
А.И. Анастасиев	428
Учительский катехизис.....	428
В.П. Вахтеров	436
Предметный метод обучения	436
Национальное воспитание.....	453
П.Ф. Каптерев	461
История русской педагогики	462
В.В. Розанов	479
Сумерки просвещения	479
Беспочвенность русской школы	488
И.А. Ильин	493
Путь духовного обновления	494
О национальном воспитании.....	508
О воспитании в грядущей России.....	514
Протоиерей Василий Зеньковский	521
Церковь и школа.....	521
Коренная проблема современной педагогики	543
Проблемы воспитания в свете христианской антропологии.....	552

ОТ СОСТАВИТЕЛЕЙ

История российской педагогики открывает перед читателем мозаичный мир идей и мыслей выдающихся представителей отечественной культуры, посвященных проблемам обучения и воспитания детей на различных исторических этапах развития человечества. Сегодня, когда практически каждым из нас признается тот факт, что обучение и развитие молодых людей должно строиться на принципах свободы, демократии, уважения к ребенку, важно осознать, что эти принципы далеко не новы, они закладывались на протяжении многовекового развития педагогической мысли у народов разных стран мира. Но при этом каждая нация в определённую историческую эпоху опиралась на очень похожие и понятные для всех народов гуманистические основы бытия, обогащая их неповторимым национальным колоритом.

История педагогики предстает перед современным человеком в качестве огромного духовного пространства, наполненного дыханием прошедших времён. Каждый из великих людей своего времени доносил до потомков свои мысли. Тексты, вошедшие в хрестоматию – это всего лишь малая толика того богатого культурного наследия, касающегося вечным вопросам воспитания, оставленного предками в качестве духовного завещания каждому из нас. Составители хотели познакомить современного читателя, особенно имеющего отношение к вечно благородному педагогическому поприщу, со всем лучшим и полезным, и поэтому тщательно отбирали те тексты, которые не только погружают читателя в прошлое, но и заставляют размышлять о дне сегодняшнем.

XIX век – золотое время развития отечественной педагогической мысли. В это время в педагогической сфере творили не только педагоги-практики, но и мыслители сопредельных областей знаний. Традиции классической русской педагогики XIX столетия, насильственно прерванные в период революций

1917 г., получили продолжение в трудах мыслителей русского Зарубежья. Поэтому мы включили их в настоящее издание.

Хрестоматия содержит произведения отечественных педагогов, общественных и государственных деятелей, посвященные духовному становлению, воспитанию и обучению российского юношества, приобщению их к ценностям мировой и особенно, национальной культуры. При этом при отборе текстов для публикации в настоящем издании составители исходили из того, что труды многих авторов хорошо известны заинтересованному читателю-педагогу: их легко можно найти в аналогичных изданиях, вышедших ранее. Это и не удивительно: хрестоматийность, «классичность» сочинений явились одним из главных критериев авторского отбора.

Представленных мыслителей и деятелей педагогики объединяет стремление к усовершенствованию отечественной школы и системы воспитания. Каждый из них имел свои ценностные ориентации, оставил свой след в педагогической истории нашей страны и поэтому должен быть услышан соотечественниками сегодня. И тот, кто задумывается над вечным вопросом идеального гражданина будущей России, вчитавшись в тексты прошлого, получит мощную духовную защиту от непродуманных слов и действий, станет лучше понимать наши беды и гордиться победами родной страны.

При подготовке хрестоматии, составители сочли своим долгом представить авторские тексты, используя для этого либо прижизненные, либо академические издания, имеющие наибольший авторитет среди читателей. В текстах восстановлены практически все купюры, которые в разные времена допускались издателями по цензурным соображениям.

Содержание хрестоматии соответствует используемым в настоящее время учебным планам для студентов, обучающихся педагогическим специальностям, и представляет интерес не только для специалистов, но и для всех, интересующихся проблемами педагогики.

А.С. ПУШКИН

Александр Сергеевич Пушкин (1799–1837) – великий русский поэт, гений национальной культуры. В творчестве А.С. Пушкина в самых разнообразных жанрах отразилось глубокое понимание проблем духовного развития России, русского национального самосознания, как основы формирования многоликой народной культуры.

На всемирно известных сказках и стихах, созданных А.С. Пушкиным, воспитывалось и обучалось русскому литературному языку не одно поколение жителей многих стран мира.

Как истинного патриота своей Родины А.С. Пушкина волновали многие проблемы обучения и воспитания, политики государства в сфере народного просвещения, взгляды на развитие которого он изложил в официальной записке «О народном воспитании» (1826), написанной в Михайловском по поручению Николая I.

О народном воспитании

Последние происшествия обнаружили много печальных истин. Недостаток просвещения и нравственности повлек многих молодых людей в преступные заблуждения. Политические изменения, вынужденные у других народов силою обстоятельств и долговременным приготовлением, вдруг сделались у нас предметом замыслов и злонамеренных усилий. Лет 15 тому назад молодые люди занимались только военного службою, старались отличать одну светской образованностию или шалостями; литература (в то время столь свободная) не имела никакого направления; воспитание ни в чем не отклонялось от первоначальных начертаний. 10 лет спустя мы увидели либеральные идеи необходимой вывеской хорошего воспитания, разговор исключительно политический; литературу (подавленную самой своенрав-

ною цензурою), превратившуюся в рукописные пасквили на правительство и возмутительные песни; наконец, и тайные общества, заговоры, замыслы более или менее кровавые и безумные.

Ясно, что походам 13 и 14 года, пребыванию наших войск во Франции и в Германии должно приписать сие влияние на дух и нравы того поколения, коего несчастные представители погибли в наших глазах; должно надеяться, что люди, разделявшие образ мыслей заговорщиков, образумились; что, с одной стороны, они увидели ничтожность своих замыслов и средств, с другой — необъятную силу правительства, основанную на силе вещей. Вероятно, братья, друзья, товарищи погибших успокоятся временем и размышлением, поймут необходимость и простят оной в душе своей. Но надлежит защитить новое, возрастающее поколение, еще не наученное никаким опытом и которое скоро явится на поприще жизни со всею пылкостью первой молодости, со всем ее восторгом и готовностью принимать всякие впечатления.

Не одно влияние чужеземного идеологизма пагубно для нашего отечества; воспитание, или, лучше сказать, отсутствие воспитания есть корень всякого зла. Не просвещению, сказано в высочайшем манифесте от 13-го июля 1826 года, но праздности ума, более вредной, чем праздность телесных сил, недостатку твердых познаний должно приписать сие своеволие мыслей, источник буйных страстей, сию пагубную роскошь полупознаний, сей порыв в мечтательные крайности, коих начало есть порча нравов, а конец — гибель. Скажем более: одно просвещение в состоянии удержать новые безумства, новые общественные бедствия.

Чины сделались страстию русского народа. Того хотел Петр Великий, того требовало тогдашнее состояние России. В других землях молодой человек кончает круг учения около 25 лет; у нас он торопится вступить как можно ранее

в службу, ибо ему необходимо 30-ти лет быть полковником или коллежским советником. Он входит в свет безо всяких основательных познаний, без всяких положительных правил: всякая мысль для него нова, всякая новость имеет на него влияние. Он не в состоянии ни поверить, ни возражать; он становится слепым приверженцем или жарким повторителем первого товарища, который захочет оказать над ним свое превосходство или сделать из него свое орудие.

Конечно, уничтожение чинов (по крайней мере, гражданских) представляет великие выгоды; но сия мера влечет за собою и беспорядки бесчисленные, как вообще всякое изменение постановлений, освященных временем и привычкою. Можно, по крайней мере, извлечь некоторую пользу из самого злоупотребления и представить чины целию и достоянием просвещения; должно увлечь все юношество в общественные заведения, подчиненные надзору правительства; должно его там удерживать, дать ему время перекипеть, обогатиться познаниями, созреть в тишине училищ, а не в шумной праздности казарм.

В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное; ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах немногим лучше; здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника. Нечего колебаться: во что бы то ни стало должно подавить воспитание частное.

Надлежит всеми средствами умножить невыгоды, сопряженные с оным (например, прибавить годы унтер-офицерства и первых гражданских чинов).

Уничтожить экзамены. Покойный император, удосто-

верясь в ничтожестве ему предшествовавшего поколения, желал открыть дорогу просвещенному юношеству и задержать как-нибудь стариков, закоренелых в безнравствии и невежестве. Отселе указ об экзаменах — мера слишком демократическая и ошибочная, ибо она нанесла последний удар дворянскому просвещению и гражданской администрации, вытеснив все новое поколение в военную службу. А так как в России все продажно, то и экзамен сделался новой отраслью промышленности для профессоров. Он походит на плохую таможенную заставу, в которую старые инвалиды пропускают за деньги тех, которые не умели проехать стороною. И так (с такого-то году), молодой человек, не воспитанный в государственном училище, вступая в службу, не получает вперед никаких выгод и не имеет права требовать экзамена.

Уничтожение экзаменов произведет большую радость в старых титулярных и коллежских советниках, что и будет хорошим противодействием ропоту родителей, почитающих своих детей обиженными.

Что касается до воспитания заграничного, то запрещать его нет никакой надобности. Довольно будет опутать его одними невыгодами, сопряженными с воспитанием домашним, ибо 1-е, весьма немногие станут пользоваться сим позволением; 2-е, воспитание иностранных университетов, несмотря на все свои неудобства, не в пример для нас менее вредно воспитания патриархального. Мы видим, что Н. Тургенев, воспитывавшийся в Геттингенском университете, несмотря на свой политический фанатизм, отличался посреди буйных своих сообщников нравственностью и умеренностью — следствием просвещения истинного и положительных познаний. Таким образом, уничтожив или, по крайней мере, сильно затруднив воспитание частное, правительству легко будет заняться улучшением воспитания общественного.

Ланкастерские школы¹ входят у нас в систему военного образования, и следовательно, состоят в самом лучшем порядке.

Кадетские корпуса, рассадник офицеров русской армии, требуют физического преобразования, большого присмотра за нравами, кои находятся в самом гнусном запущении. Для сего нужна полиция, составленная из лучших воспитанников; доносы других должны быть оставлены без исследования и даже подвергаться наказанию; чрез сию полицию должны будут доходить и жалобы до начальства. Должно обратить строгое внимание на рукописи, ходящие между воспитанниками. За найденную похабную рукопись положить тягчайшее наказание; за возмутительную — исключение из училища, но без дальнейшего гонения по службе: наказывать юношу или взрослого человека за вину отрока есть дело ужасное и, к несчастью, слишком у нас обыкновенное.

Уничтожение телесных наказаний необходимо. Надлежит заранее внушить воспитанникам правила чести и человеколюбия. Не должно забывать, что они будут иметь право розги и палки над солдатом. Слишком жестокое воспитание делает из них палачей, а не начальников.

В гимназиях, лицеях и пансионах при университетах должно будет продлить, по крайней мере, 3-мя годами круг обыкновенного учения, по мере того повышая и чины, даваемые при выпуске.

Преобразование семинарий — рассадника нашего духовенства, как дело высшей государственной важности — требует полного особенного рассмотрения.

¹ *Ланкастерские школы* — школы, в которых использовалась система взаимного обучения учащихся (Белл-Ланкастерская система). Сущность этой системы состоит в том, что обучение младших школьников проводят старшие и более знающие ученики под руководством учителя. Система разработана английскими педагогами А. Беллом (1753-1832) и Дж. Ланкастером (1778-1838). В России использовалась с 1818; некоторые школы действовали до 1860-х гг. — *Сост.*

Предметы учения в первые годы не требуют значительной перемены. Кажется, однако ж, что языки слишком много занимают времени. К чему, например, 6-летнее изучение французского языка, когда навык света и без того слишком уже достаточен? К чему латинский или греческий? Позволилась ли роскошь там, где чувствителен недостаток необходимого?

Во всех почти училищах дети занимаются литературою, составляют общества, даже печатают свои сочинения в светских журналах. Все это отвлекает от учения, приучает детей к мелочным успехам и ограничивает идеи, уже и без того слишком у нас ограниченные.

Высшие политические науки займут окончательные годы. Преподавание прав, политическая экономия по новейшей системе Сея¹ и Сисмонди², статистика, история.

История в первые годы учения должна быть голым хронологическим рассказом происшествий, безо всяких нравственных или политических рассуждений. К чему давать младенствующим умам направление одностороннее, всегда непрочное? Но в окончательном курсе преподавание истории (особенно новейшей) должно будет совершенно измениться. Можно будет с хладнокровием показать разницу духа народов, источника нужд и требований государственных; не хитрить; не исказить республиканских рассуждений, не позорить убийства Кесаря, превознесенного 2000 лет, но представить Брута защитником и мстителем коренных постановлений отечества³, а Кесаря честолюбивым возмутителем.

¹ *Сей* Жан Батист (1767–1832) – французский экономист, один из первых представителей политической экономии. – *Сост.*

² *Сисмонди* Жан Шарль Леонард (1773–1842) – швейцарский экономист и историк, один из основоположников политической экономии. – *Сост.*

³ *Кесарь* – имеется в виду римский император Юлий Цезарь. Он был убит в 44 г. до н.э. на заседании сената. Одним из заговорщиков был его близкий друг Брут. – *Сост.*

Вообще не должно, чтоб республиканские идеи изумили воспитанников при вступлении в свет и имели для них прелесть новизны.

Историю русскую должно будет преподавать по Карамзину. История Государства Российского есть не только произведение великого писателя, но и подвиг честного человека. Россия слишком мало известна русским; сверх ее истории, ее статистика, ее законодательство требует особенных кафедр. Изучение России должно будет преимущественно занять в окончателные годы умы молодых дворян, готовящихся служить отечеству верою и правдою, имея целию искренно и усердно соединиться с правительством в великом подвиге улучшения государственных постановлений, а не препятствовать ему, безумно упорствуя в тайном недоброжелательстве.

Сам от себя я бы никогда не осмелился представить на рассмотрение правительства столь недостаточные замечания о предмете столь важном, каково есть народное воспитание; одно желание усердием и искренностию оправдать высочайшие милости, мною не заслуженные, понудило меня исполнить вверенное мне препоручение. Ободренный первым вниманием государя императора, всеподданнейше прошу его величество дозволить мне повергнуть пред ним мысли касательно предметов, более мне близких и знакомых.

Публикуется по: Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. — М.: Художественная литература, 1956–1962. — Т. 7. — С. 307–312.

А. С. ХОМЯКОВ

Алексей Степанович Хомяков (1804–1860) — видный русский мыслитель, писатель, публицист, философ. Яркий представитель славянофильского направления общественно-политической мысли России нового времени, председатель общества любителей российской словесности при Москов-

ском университете. Выступал за отмену крепостного права и сохранение монархической формы правления при расширении прав народного представительства, свободу слова, мыслей, отмену смертной казни,

Автор многочисленных работ по философии, богословию, истории. Основные философско-педагогические воззрения изложены в работах «О старом и новом» (1839), «Об общественном воспитании в России» (1849–1859), где речь, в частности, идет о том, что специальное образование должно довершать общее, «Записки о всемирной истории» (1860).

Об общественном воспитании в России

Для того, чтобы определить разумное направление воспитания в какой бы то ни было земле и полезнейшее влияние правительства на это воспитание, кажется, надобно прежде всего определить смысл самого слова: Воспитание.

Воспитание в обширном смысле есть, по моему мнению, то действие, посредством которого одно поколение готовится следующее за ним поколение к его очередной деятельности в истории народа. Воспитание в умственном и духовном смысле начинается так же рано, как и физическое. Самые первые зачатки его, передаваемые посредством слова, чувства, привычки и т. д., имеют уже бесконечное влияние на дальнейшее его развитие. Строй ума у ребенка, которого первые слова были Бог, тятя, мама, будет не таков, как у ребенка, которого первые слова были деньги, наряд или выгода. Душевный склад ребенка, который привык сопровождать своих родителей в церковь по праздникам и по Воскресеньям, а иногда и в будни, будет значительно разниться от душевного склада ребенка, которого родители не знают других праздников, кроме театра, бала и карточных вечеров. Отец или мать, которые предаются восторгам радости при получении денег или житейских выгод, устраивают духовную жизнь

своих детей иначе, чем те, которые при детях позволяют себе умиление и восторг только при бескорыстном сочувствии с добром и правдою человеческою. Родители, дом, общество уже заключают в себе большую часть воспитания, и школьное учение есть только меньшая часть того же воспитания. Если школьное учение находится в прямой противоположности с предшествующим и, так сказать, приготовительным воспитанием, оно не может приносить полной, ожидавшейся от него пользы; отчасти оно даже делается вредным: вся душа человека, его мысли, его чувства раздвоятся; исчезает всякая внутренняя цельность; всякая цельность жизненная; обессиленный ум не дает плода в знании, убитое чувство гложет и засыхает; человек отрывается, так сказать, от почвы, на которой вырос, и становится пришельцем на своей собственной земле. Таково было действие переворота, совершенного Петром Первым. Ошибка извиняется, может быть, многими обстоятельствами его времени, но повторять такую ошибку беспрестанно было бы непростительно. Школьное образование должно быть соображено с воспитанием, приготавливающим к школе, и даже с жизнью, в которую должен вступить школьник по выходе из школы, и, только при таком соображении может оно сделаться полезным вполне.

Из этого определения воспитания следует, что оно есть дело всего общества, в обширном смысле слова, и что оно по видимому должно быть предоставлено самому обществу без всякого вмешательства правительственной власти; но такой вывод был бы несправедлив. Нет сомнения, что государство, признающее себя за простое, или, лучше сказать, торговое скопление лиц и их естественных интересов, как, например, Северо-Американские Штаты, не имеет почти никакого права вмешиваться в дело воспитания, хотя и они не дозволили бы воспитательного заведения с явно безнравственною целью; но то, что в государстве, подобном Северной Америке,

является только сомнительным правом, делается не только правом, но прямою обязанностью в государстве, которое, как земля Русская, признает в себе внутреннюю задачу проявления человеческого общества, основанного на законах высшей нравственности и христианской правды. Такое государство обязано отстранять от воспитания все то, что противно его собственным основным началам. Такова разумная причина, из которой истекает необходимость прямого действия правительственного на общественное образование. Впрочем, это действие, как я сказал, есть действие только отрицательное. Право на действие положительное, по-видимому, сомнительно; но и это сомнение исчезает при внимательном рассмотрении. Во всяком обществе, кроме потребностей постоянных и общих, могут явиться потребности временные, частные, на которые еще оно отвечать не умеет. Для удовлетворения этих потребностей могут быть нужны учебные заведения, исключительные и временно-необходимые до той поры, когда само общество вполне поймет свои новые задачи и будет в состоянии свободно удовлетворять свои новые требования. Это право бесспорно должно быть допущено всяким государственным законодательством. Таким образом, положительное вмешательство правительства в дело общественного образования также законно, как и отрицательное его влияние: а все то, что составляет право правительства, составляет в то же время часть его обязанности. Итак, в число прямых обязанностей правительства, верно выражающего в себе законные требования общества, входят устранение всего, что противно внутренним и нравственным законам, лежащим в основе самого общества, и удовлетворение тех потребностей, которых само общество еще не может удовлетворить вполне. Из этого положения следует, что правила общественного воспитания должны изменяться в каждом государстве с характером самого государства и в каждую эпоху с требованиями эпохи. В

отношении к отрицательному влиянию правительства на общественное образование должно заметить, что правительство, которое допустило бы в нем начала, противные внутренним и нравственным законам общества, изменило бы через то самое общественному доверию. Поэтому, чтобы определить направление правительственных действий на воспитание, надобно прежде всего определить самый характер земли, которой судьба вручена правительству: ибо то, что может быть невинно или даже похвально в Англии, было бы вредно и даже преступно в Испании.

Внутренняя задача Русской земли есть проявление общества Христианского, Православного, скрепленного в своей вершине законом живого единства и стоящего на твердых основах общины и семьи. Этим определением определяется и самый характер воспитания; ибо воспитание, естественно даваемое поколениям, предшествующим поколением последующему, по необходимости заключает и должно заключать в себе те начала, которыми живет и развивается историческое общество. Итак, воспитание, чтобы быть русским, должно быть согласно с началами небогобоязненности вообще и не христианства вообще, но с началами православия, которое есть единственное истинное христианство, с началами жизни семейной и с требованиями сельской общины, во сколько она распространяет свое влияние на русские села.

Правило, что воспитание в России должно быть согласно с бытом семейным и общинным, указывает более на то, чего избегать должно, чтобы на то, что должно делать. Жизненных начал общества производить нельзя: они принадлежат самому народу или (в избежании слова, слишком часто употребленного во зло и слишком дурно понятого) самой земли, по выражению старорусскому. Можно и должно устранять все то, что враждебно этим началам, но развивать самые начала почти невозможно. Жизненное и историческое действие об-

щества похоже на живые явления природы и, может быть, еще неуловимее их. Опасно вступать в эти многосложные и неосвязаемые тайны и поручать механике и химии то, что поручено Промыслом законам, которых никто еще не постиг вполне. Всякая премия, назначенная добродетели, есть премия, предлагаемая пороку. Правительство, поощряющее подвиги бескорыстной доблести какого бы то ни было корыстною наградою, отравляет источник, который хочет очистить; правительство, которое берет семью под свое покровительство и опеку, обращает ее по-китайски в полицейское учреждение и следов, убивает семейность. Нет никакой известной возможности развить или произвести чувство, связывающее русского крестьянина с его общиною, или русского человека с его семьею; но есть возможность подавить или уничтожить эти чувства. Хорошо направленное воспитание должно избегать всех тех мер, которые могли бы произвести такое губительное последствие. Сельское училище, даже высшее, не должно вырывать селянина из его общинного круга и давать излишнее развитие его индивидуальности. Все воспитание и все училища должны быть, во сколько возможно, соображены с условиями семейной жизни. Любовь к семье не внушается отвлеченными теориями с кафедры: она растет и крепнет только привычкою к семейному быту. Хорошо рассчитанные местности для школ и хорошо распределенные вакансии должны доставлять ученикам возможность возвращаться нередко в круг семейный или даже в круг чужой семьи, если нет своей. Семье, в лице ее старших членов, должен быть открыт доступ в самые недра училищ; ибо ни деканский присмотр, ни инспекторское подслушивание, ни ректорская проверка не могут заменить бдительного надзора семейного общества. Наконец, чисто семейному воспитанию должны быть возвращены права, которых оно теперь лишено. Ставить замкнутые и привилегированные школы вдали от центров русского на-

родонаселения есть ошибка; обращать воспитание юношей в какую-то тайну для их семей есть, дело неразумное; награждать премиями и привилегиями воспитанников, которые выросли на счет общества и правительства, и лишать всех выгод и прав тех, которые воспитаны на счет своей семьи и не стоили никаких издержек государству, было бы противно здравому смыслу везде, а в земле Русской это было бы прямым извращением ее коренных начал.

То самое, что сказано о семейном быте, относится более или менее к Вере. Без сомнения христианство, т.е. православие, имеет свою наукообразную сторону, которую можно изучать и которую должно преподавать: но самое поверхностное наблюдение уже показывает, что преподаваемое учение Веры весьма недостаточно и шатко. Оно вообще не имеет и иметь не может теплоты апостольской проповеди, укрепляющей верных и обращающей неверующих; оно не имеет и (кроме разве высших училищ) не может иметь той глубины философского учения, которое покоряет упорство разума его же оружием, стройною и неотразимую логикою. Вообще оно не представляет ничего кроме сухого перечня отдельных положений, без строгих доказательств и без живой связи перепутанных паутиною схоластики у преподавателей, имеющих притязание на ученую последовательность, и затемненных туманами мистики у преподавателей, имеющих притязание на глубокое чувство. Оно необходимо, но не в нем заключается основа христианского и православного развития душевных способностей в юношестве. Эта основа заключается в чувствах сердца, укрепленных постоянною привычкою к внешнему обряду православия. Сердце воспитывается к христианству, слава Богу, еще в большей части русских семей, и училищам предстоит только поддержать его привычкою к обряду. Нет ничего неразумнее, ничего смешнее и, скажу более, ничего, что бы столько приготавливало молодого чело-

века к неверию, как добродушные уроки священника, рассказывающего преважно школьникам об учреждении того или другого поста, того или другого праздника, между тем как школьник не думает ни поста соблюдать, ни праздника праздновать. Практическое воспитание христианина в училищах христианских требует неизбежного исполнения обряда. Да будет пост в пост и праздник церковный в праздник или да оставят всякое попечение о христианском воспитании. Все полумеры и полусоблюдение обрядов представляют ясновидению молодого чувства то же, что они представляют глазам просвещенного разума — смешной и ничем не оправдываемый произвол. Разумеется, говоря об училищах, я не говорю о заведениях для малолетних, и, говоря об обряде, я разумею под ним общецерковный, укоренившейся в Русском народе, а не местный или монашеский обряд, не приспособленный к трудовой жизни мирян. Наукообразное преподавание закона Божьего во всех школах должно быть по преимуществу историческое, в высших же училищах оно может и даже должно до некоторой степени, иметь направление полемическое. Но эта полемика должна ограничиваться определением отношения учения самой Церкви к разным учениям, возникшим исторически из нее, а не отважиться на схватку с самым началом аналитического сомнения или скепсиса. Эта вековая борьба редко кому по силам. Конечно, она неизбежна, по должна быть предоставлена мыслителям, говорящим или пишущим для слушателей или читателей уже зрелых; она неприлична рядовому преподавателю, говорящему перед школьниками, слабыми в разуме, сильными в самоуверенности, всегда готовыми к сомнению, как к признаку умственной свободы, и всегда одаренными искусством подмечать слабую сторону в преподавателях своих. Тут для Веры равно опасны и неловкий защитник, и молодой слушатель неловкой защиты. Общий дух школы должен быть согласен с православием

и укреплять семена его, посеянные семейным воспитанием, а лекции катехизиса или богословия должны только уяснять понятия о Вере.

То, что называем мы общим духом школы, признающей над собою высший суд закона христианского, не только не противно некоторой свободе в преподавании наук, но еще требует этой свободы. Всякая наука должна выговаривать свои современные выводы прямо и открыто, без унижительной лжи, без смешных натяжек, без умалчивания, которое слишком легко может быть обличено. Нет сомнения, что показания некоторых наук положительных, как геология, фактических, как история, или умозрительных, как философия, кажутся не вполне согласными с историческими показаниями Священного Писания или с его догматической системой. То же самое было и с другими науками, и иначе быть не могло. Науки не совершили круга своего, и мы еще далеко не достигли до их окончательных выводов. Точно так же не достигли мы и полного разумения Св. Писания. Сомнения и кажущиеся несогласия должны являться; но только смелым допущением их и вызовом наук к дальнейшему развитию может Вера показать свою твердость и непоколебимость. Заставляя другие науки лгать или молчать, она подрывает не их авторитета, а свой собственный. В системе инквизиции религиозной вредны не столько ее жестокости, сколько робость и безверие, которые в ней скрываются. Многое, что считалось противным Закону Божию, теперь допущено и безвредно. Папское богословие запрещало земле вертеться, а мы все повторяем за Галилеем: *o pur si muove* (а все-таки она вертится) и знаем, что движение планеты не уничтожает Священного Писания; но нелепый приговор духовных судей был повторяем нередко неверующими прошлого и нынешнего столетия, как укор христианству, и нередко увлекал слабые умы к безверию. Опасна не свобода наук: она необходима столько же для

их успеха, сколько для достоинства Веры; а опасно немецкое суеверие в непреложность наук на каждом шагу их развития. Это суеверие, вредное для наук и еще вреднейшее для религии, должно быть устранено из всякого преподавания. Но как устранить ошибку, к которой склонны преподаватели по своему ремеслу, а ученики по молодости, доверчивости и по самой любви к науке? Средство просто. Семейство и общество должны иметь свободный доступ в училища, особенно высшие. Суеверие в науке и безверие в религии не распространятся и не устоят перед надзором общества верующего (ибо таково еще большинство), общества, уже знакомого с наукою, и для которого она не имеет ни соблазна новизны, как для учеников, ни соблазна ремесленности, как для преподавателей.

Воспитание, как уже сказано, есть передача всех начал нравственных и умственных от одного поколения последующему за ним поколению. Все особенности местные заключаются в началах нравственных: об них уже говорено. Начала умственные заключают в себе знания, т.е. науку в строгом смысле, и понимание науки. Эти начала имеют одинаковые требования везде, и правила для удовлетворения этих требований одинаковы во всех странах света, ибо они основаны на общих законах человеческого разума: Германия и особенно Англия держатся в отношении к воспитанию старых преданий и старой системы, оправданных опытом веков. Во Франции и в России борются две системы совершенно противоположные друг другу. Одна система дробит знания на многие отрасли и, ограничивая ум каждого юноши одною какою-нибудь из этих отраслей, надеется довести его до совершенства на избранном заранее пути, не знакомя его почти нисколько с остальными предметами человеческого знания. Эта система специализма, или, так сказать выучки. Другая, принимая все человеческое знание за нечто цельное, старается ознакомить

юношу более или менее с целым миром науки, предоставляя его собственному уму выбор предмета, наиболее сродного его склонностям, и пути, наиболее доступного его врожденным способностям. Это система обобщения или, иначе – понимания. Обе системы имеют своих приверженцев; но, кажется, успех первой из этих систем ничему иному приписать нельзя, кроме пристрастия ума человеческого ко всему новому: ибо она так же мало оправдана опытом, как она мало согласна с общими законами разума. Страна, наиболее отличающаяся учеными и изобретателями-специалистами, Англия, почти не имеет специальных школ. Люди, прославившиеся самыми блистательными открытиями в отдельных отраслях наук и подвинувшие их наиболее вперед, никогда не были питомцами ранних специальных рассадников. Ньютоны и Лавуазье¹, Вобаны² и Кегорны³, Деви⁴ и Савиньи⁵ не были с детства отданы на выучку какому-нибудь одному мастерству в области наук. Нет сомнения, что и из специальных школ выходили изредка люди, с честью подвизавшиеся на избранном заранее пути; также примеры бывали, но они крайне редки; сколько же примеров можно найти воспитанников специальной школы, заслуживших почетное имя в специальностях, совершенно чуждых их воспитанию, столько же и еще более можно найти примеров гениальных самоучек. Это исключения, а не

¹ *Лавуазье* Антуан Лоран (1743-1794) – выдающийся французский химик, основатель современной химии. – *Сост.*

² *Вобан* Себастьян Ле Претр (1633 -1707) – знаменитый французский маршал, военный инженер, писатель, член французской Академии наук. – *Сост.*

³ *Минно де Кегорн* (1641-1704) – голландский военный инженер, внёсший заметный вклад в развитие теории и практики фортификационного искусства. – *Сост.*

⁴ *Деви Гемфри* (1778-1829) – один из наиболее выдающихся химиков начала XIX века. – *Сост.*

⁵ *Фридрих Савиньи* (1779-1861) – немецкий правовед и историк, знаменитый юрист, основатель исторической школы права. – *Сост.*

правило; до сих же пор специальные школы посылают своих лучших учеников совершенствоваться в те страны, где или совсем нет школ специальных, или где они служат только пополнением общего просвещения. Таков опыт современный и таков будет опыт всех времен.

Разум человека есть начало живое и цельное; его деятельность в отношении к науке заключается в понимании. Самые предметы, представляемые наукою, как и предметы видимого и осязаемого Мира, суть только материалы, над которыми трудится понимание. Истинная цель воспитания умственного есть именно развитие и укрепление понимания; а эта цель достигается только посредством постоянного сравнения предметов, представляемых целым миром науки и понятий, принадлежащих ее разным областям. Ум, сызмала ограниченный одною какою-нибудь областью человеческого знания, впадает по необходимости в односторонность и тупость и делается неспособным к успеху даже в той области, которая ему была предназначена. Обобщение делает человека хозяином его познаний; ранний специализм делает человека рабом вытверженных уроков. Самое богатство материалов, если они все принадлежат к одной какой-нибудь отрасли науки и не пробуждают дремлющей силы сравнивающего понимания, обращается в тягость: оно лежит безвыгодным и свинцовым грузом в сонной голове, между тем как меньшее количество материалов, пробудившее деятельность ума с разных сторон и в разных направлениях, приносит богатые плоды и самому человеку, и обществу, которому он принадлежит. Так, несчастный ученик ремесленно-художественной школы, век свой трудившийся над рисованием орнаментов, никогда не нарисует и не придумает того затейливого орнамента, который шутя накинёт в одно мгновение рука академика, никогда не думавшего о сплетении виноградных и дубовых листьев.

Иначе и быть не может. Умственная жизнь человека под-

чинена законам, подобным тем, которыми управляется его жизнь физическая. Так, кто желал бы воспитать известное число скороходов, носильщиков, кулачных бойцов и т.д., дать им всем сперва общее воспитание атлета, подчинить их общей диете, и общим упражнениям, укрепить всю их мускульную систему и потом уже обратит их к предназначенным специальностям, согласуясь, сколько возможно, с их врожденными способностями: он достигнет своей цели. Но тот, кто сызмала, разделив воспитанников по будущему ремеслу на скороходов, носильщиков, бойцов, вздумал бы развивать в будущем скороходе единственно силу ног и дыхания, в будущем носильщике единственно крепость спины и в бойцах — мускулы руки, тот вырастит множество бессильных уродов, из которых едва ли один окажется сколько-нибудь способным к работе, на которую был предназначен. Никому и не придет в голову такое нелепое воспитание физическое. Отчего же так нераскаянно умничают над человеческим умом люди, которые посовестились бы позволить себе те самые несообразности в телесном воспитании человека? В общественном отношении должно еще прибавить и следующее: человек, получивший основное образование общее, находит себе пути по обстоятельствам жизни, человек, замкнутый в тесную специальность, погиб, как скоро непредвидимая и неисчислимая в случайностях жизнь преградит ему единственный путь, доступный для него. Воспитание, основанное на разделении специальностей, необходимо сопряжено с привилегированными школами, т.е. с монополией, и эта монополия дает десять умных недовольных на каждого осчастливленного тупицу.

Специальность не может быть положена в основу воспитания. Твердую и верную основу может служить только просвещение общее, расширяющее круг человеческой мысли и его понимающей способности; но из этого не следу-

ет, чтобы это общее просвещение не имело своих степеней. Низшая сельская школа, готовя своих воспитанников в отношении к общим познаниям, разумеется, не должна и не может их доводить до такого развития, до какого они будут доведены в школах, служащих приготовлением к гимназии и университету. Познакомив ученика вкратце с великими очерками мироздания и подробнее с основаниями разумного христианства, т.е. православия, она или возвращает его к его сельскому труду, или переводит его в другую, высшую и более специальную школу, но ни в каком случае не пробуждает в нем бесполезного стремления к наукам отвлеченным, точно также как она и не запутывает его головы поверхностными и, следовательно, всегда ложными понятиями о теории его сельской специальности, которую он уже узнает в последствии, в высшей школе. Итак, степени общего просвещения, передаваемого ученикам в разных приготовительных училищах, могут быть весьма различны; но характер всех приготовительных школ должен быть одинаков: оно служит расширению и обобщению мысли, а не размежеванию ее областей.

Исключение специальных направлений из училищ приготовительных или переходных не исключает специальности из воспитания вообще; оно допускает ее и даже признает ее необходимость, но определяет ей совсем иное место.

Учение специальное не есть уже просто учение: оно уже есть дело жизненное, выбор, так сказать, первый подвиг гражданственности. Оно не начинается, а поворачивает воспитание общественное.

Вследствие таких соображений, из курса гимназического должна быть устранена исключительная специальность занятий; но так как в раннем возрасте отчасти уже выражаются умственные способности учащихся и их склонности или, еще чаще, направленное, данное им желанием родителей, то можно допустить разделение общего курса на два отделения;

на отделение словесности и отделение математики. Предметы, обоих курсов должны быть одинаковы, учение общее. Различие должно быть в экзамене. Характер отделений определяется преобладанием языкознания в одном и математики в другом. В обоих эти, отчасти специальные, занятия должны быть сколько возможно менее направлены к практической цели и, следовательно, сколько возможно более заключены в области отвлеченного знания. Словесность должна по преимуществу обращаться к древним языкам, математика — к алгебраическим формулам. Задача переходного училища состоит именно в том, чтоб расширить и укрепить понимание, и этой цели может оно достигнуть только такою системою, которая доставляет труд уму и пищу размышлению. Преподавание языков живых и математики прикладной раскидывает мысль; преподавание языков древних и чистой математики сосредоточивает ее в самой себе. Одно изнеживает и расслабляет, другое трезвит и укрепляет. Тот, кто учится французскому и другим европейским языкам, приобретает только новое средство читать журналы и романы и лепетать в обществе на разных ломаных наречиях; тот, кто учится языкам древним, приобретает знание не языков, но самих законов слова, живого выражения человеческой мысли. Одного знания древних языков достаточно, чтобы Русский человек превосходно овладел своим собственным языком; а знание многих живых языков достаточно, чтобы Русский совершенно раззнакомился со всеми живыми особенностями родного наречья. Почти то же самое можно сказать и о математике. Чистая математика приготавливает человека к прикладной; прикладная делает человека почти неспособным к ясному уразумению законов чистой математики. Наконец, познание языков новейших и наук физических легко приобретается и по выходе из школы; сама жизнь помогает этому приобретению. Языки древние и чистая математика никогда уже не приобретаются тем, кого

школа с ними не подружила. Учение, по-видимому, бесполезное в отношении практическом, созидает людей крепких и самостоятельных: учение, по-видимому, чисто практическое, воспитывает пустых повторителей заграничной болтовни. Итак, знание древних языков и знание математики умозрительной составит характер двух отделений гимназии; но, как уже сказано, преподаватель в обоих отделениях должно быть одно и то же, и только при экзамене, по собственному желанию учеников, определяется различие между ними. Просящие экзамена по словесности экзаменуются строже в языках древних и легче в математике, которая считается для них предметом только вспомогательным; просящие экзамена по математике экзаменуются строже по алгебре и геометрии и легче по древним языкам, которые для них уже составляют учение только вспомогательное.

Гимназия есть училище переходное. С этой точки зрения должно смотреть на нее и в этом смысле должно направить в ней преподавание. Без сомнения, многие ученики могут отказаться от дальнейшего университетского образования: это возможно, но для них должна быть разочтена внутренняя система преподавания. По всем соображениям курс гимназический может быть вполне кончен в 6 годов или классов. Тот ученик, который с успехом выдержал выпускной экзамен 6-го класса, должен быть допущен в Университет без повторительного испытания: для тех же учеников, которых собственная воля и обстоятельства или воля родителей, не допускают до окончательного университетского образования, может с пользою быть сохранен 7-й класс, в котором учение должно быть уже чисто практическое и состоять из краткого курса отечественных законов, из некоторых начал наук физических и из уроков для усовершенствования в котором-нибудь из новейших языков, входивших в прежние семь классов единственно как предмет вспомогательный.

Университет, как высшее из всех государственных училищ, определяет знание всех остальных. Его процветание есть процветание всех, его падение — падение их. Плохой университет делает все остальные школы ничтожными; иные вследствие их прямой зависимости, другие вследствие того соревнования, которое заставляет даже специальную школу стремиться к совершенству, чтобы не уступить слишком явного первенства высшему учебному заведению. Итак, улучшение университетов должно считать предметом первой важности в деле образования общественного, и к нему должно прилагать всевозможные старания.

В недавнее время проявилось мнение, будто бы университеты вообще можно уничтожить. Это мнение должно отстранить однажды навсегда, и оно отстраняется само собою при малейшем размышлении. Вопрос об уничтожении университетов тождествен с вопросом об общем направлении народного просвещения. Или все воспитание распадается на училища чисто специальные, или для высшего и всеобъемлющего образования должны существовать высшие училища, вмещающие в себе преподавателей всех наук, связанных между собою одною обще мыслительною системою; но после того, что сказано о преобладании специализма, первого предположения уже и опровергать не нужно. С другой стороны, или общество должно давать большие преимущества и большую веру школам замкнутым и огражденным от нравственного влияния и надзора семьи и самого общества, или на первой высшей ступени оно должно поставить заведение, доступное его же надзору и его нравственному влиянию; но первое предположение противно здравой логике везде и противно нравственным законам в земле, которая признает семью главною своею основою и лучшею порукою своего преуспеяния и своего духовного достоинства. Итак, необходимость университетов и разумность их главных законов не-

опровержимы; остается только рассмотреть, какими путями могут они удобнее достигать своей цели.

Вообще люди, говоря об образовании в России, признают, что оно имеет более характер поверхностного всезнания, чем дельной специальности. Это мнение сильно распространено, но тем не менее вполне ложно. Без сомнения, дельную специальность встретить у нас не совсем легко; но не всезнание мешает ей развиваться, а чистое невежество, прикрытое лоском одной специальности, самой неопределенной и самой пустой изо всех. Эта специальность есть довольно полное знание современной беллетристики, т.е. чего-то среднего между промышленною словесностью и общественною болтовнею. Разумеется, эта специальность, резко отличающая наше общество, имеет какой-то обманчивый вид всезнания; но она соединяется по большей части с полным и совершенным невежеством во всех отраслях человеческого знания, начиная от практических законов отечественного языка до отвлеченностей математики или философии. Не излишняя общность знания мешает развитию специальностей; нет, эта мнимая общность, выдуманная, может быть, иностранцами, поверхностно изучившими русское общество и охотно допущенная нашею хвастливою скромностью, не существует. Специальности у нас ничтожны просто потому, что общее знание у нас ничтожно, что уровень нашего просвещения весьма низок, что ум лишен всякой силы и всякого напряжения и что наше совершенное невежество прикрыто от поверхностного наблюдения только одною специальностью: знанием современной беллетристики.

Университеты наши еще так далеки от всезнания, что не все юристы в состоянии порядочно выразить свои мысли по-русски, а из математиков и медиков большая часть не имеет никакого понятия об истории всеобщей или отечественной. Неизбежная и неотвратимая небрежность вступительных

экзаменов допускает в университеты воспитанников весьма слабо подготовленных, а самый курс университетский рассчитанный единственно на специальные требования отдельных факультетов, не пополняет и не может пополнить недостатков первоначального образования. Очевидно, вступительные экзамены не обеспечивают вполне университета от невежества студентов, и университет должен внутри себя найти средства к отвращению этого зла.

Еще в весьма недавнем времени курс университетский был годом короче теперешнего; его продлили на год с намерением дать большой простор специальному учению. Ответствовал ли успех ожиданиям? Ответ должен быть отрицательный, если мы отстраним всякое предубеждение и всякий самовольный обман. Остроградские и Перевоицковы ученики коротких курсов, и едва ли имеют они себе равных соперников в питомцах курсов четырехлетних. Лучших соперников они, бесспорно, еще не имеют. Факультеты при удлиненном курсе загромождены бесполезными кафедрами, развивающими мелкие специальности в специальности самой науки (напр., кафедры технологии, сельского хозяйства, аналитических функций, теории вероятностей и проч.); наука ничего не выигрывает, время улетает даром для учеников, общее просвещение не подается ни на шаг вперед, и щедрые пожертвования, делаемые правительством для благой цели, пропадают без всякой пользы. Скажем больше: наука от введения пустых кафедр не только не выигрывает ничего, но решительно много теряет. Она теряет свою строгость, свою умозрительную важность и получает характер ремесленности; она теряет уважение учеников и сама приучает их к пустоте и легкомыслию. Все ненужные кафедры должны быть устранены или, по крайней мере, обращены в кафедры знаний вспомогательных, доступных любознательности немногих, но не требуемых от большинства, всегда равнодушного.

Курсы должны быть снова сокращены на прежние сроки, и требования выпускных экзаменов должны быть преимущественно и даже почти единственно обращены на предметы общие и знания умозрительные. Так, например, зоология или ботаника не должны идти наравне с чистою математикою, или знание условных и случайных законодательств нашего времени — со строго-логическим развитием римского права до искажения его неудачными попытками позднейшей Византии, которая желала ввести в стройное здание римских юристов начала бесспорно высшие, но не умела и не могла дать им цельности и гармонии.

Сокращение курсов в отношении к учениям специальным должно быть с избытком вознаграждено развитием просвещения общего. Первые два года университетского учения должны быть посвящены таким предметам, которые равно необходимы всякому образованному человеку, к какой бы он специальности ни готовился. Таковы знания русского языка и русской словесности, история словесности всемирной и понятие об ее образцовых произведениях; история всеобщая в широких очерках, без мелких подробностей, начала математики в их отношениях к мыслительной способности человека, и естественных наук в их отношениях к системе мира (т.е. космологии), наконец, и более всего, учение Церкви православной, как высочайшее духовное благо, как завет высшей свободы в отношении к разуму, свободно принимающему свет Откровения, и в отношении к воле, свободно подчиняющей себя законам бесконечной Любви. Многие из этих предметов уже знакомы слушателям из курса гимназического, но все являются на лекциях университетских с высшим и более всеобъемлющим значением. Таков должен быть подготовительный курс университетский для всех факультетов, кроме медицинского. Никто не должен быть от него освобожден. Исключения допускаются только для первых номеров гимна-

зии и училищ, равных гимназии, и для тех, которые, вместо общего вступительного экзамена, потребуют прямо экзамена переходного из приготовительного курса к курсам специальным. Таким исключением возвысится самое учение в гимназиях, и рвение лучших учеников получит значительную награду; а с другой стороны, правительство представит великое поощрение воспитанию домашнему, добро направленному и основанному на разумных началах. Главным же исключением из общего правила будет медицинский факультет. Медицина — не наука в строгом значении этого слова, она не имеет никаких умозрительных основ: и поэтому требования и назначение медицинского факультета совершенно различествуют от требований и назначения других факультетов, и на него должно смотреть не как на факультет университетский, но как на специальную школу, причисленную к университету для того, чтобы придать специальному преподаванию форму и значение несколько наукообразные. Студенты медицинские могут быть освобождены от обязанности слушать курс приготовительных наук и должны слушать только чтения об отечественном языке, о Законе Божиим и об естественных науках.

Такое распределение курсов даст твердую основу образованию университетскому и уравнивает между собою все четыре факультета.

Воспитание умственное, как уже сказано, имеет целью не только передачу частных познаний, но и общее развитие всей мыслящей способности. Его заключение есть обращение воспитанников к предметам специальным, и эти специальные предметы, признанные за необходимые, суть: слово человеческое (орудие и выражает его мысли), право (основа его общественных отношений) и математика (закон всего вещественного Мира). Таково теперь существующее разделение, и нет никаких явных причин к его изменению.

По окончании приготовительного курса студенты объяв-

ляют, к какой специальности они намерены обратиться, и уже экзаменуются согласно со своим желанием, т.е. строже по предметам избранного ими факультета и снисходительнее по другим, но этот экзамен принимается в соображение при экзамене выпускном, и те, которые из предметов посторонних получили слишком неудовлетворительные баллы, не имеют права на кандидатство и по своему факультету, кроме того случая, если бы они попросили дополнительного экзамена и выдержали его с успехом.

В самих факультетах направление учения должно соответствовать своим началам и основам. Все, не принадлежащее к специальности факультета, должно быть исключено. Так например, статистика и политическая экономия не должны существовать в факультете словесном, а теория красноречия не должна быть преподаваема в факультете права. С другой стороны, мелкие специальности науки должны быть совершенно устранены или должны быть преподаваемы только желающим. Такими мелкими специальностями называем технологию и сельское хозяйство в факультете математическом, частные и мелкие юриспруденции в факультете права, теорию и историю частных форм словесности в факультете словесном. Точно также должны быть совершенно отстранены все лекции о теориях не необходимых для полного образования человека ученого по предмету им избранному, хотя бы сами теории и представляли много поучительного и любопытного. Студент теперешнего курса чистой математики тратит едва ли не половину своего времени на слушание теории аналитических функций и теории вероятностей, между тем как теория вероятностей в смысле науки составляет только часть учения о разрешении высших уравнений и входит в нее по необходимости; а из теории аналитических функций приходится сказать на последней лекции: «Вот попытка знаменитого Лагранжа, желавшего заменить Ньютоновы диффе-

ренциалы; попытка была остроумна, но никуда не годилась, и вы можете забыть ее хоть завтра, нисколько не теряя возможности быть великим математиком». Такие злоупотребления времени и труда должны быть отстранены навсегда. Взамен многих совершенно бесполезных лекций должны поступить лекции еще не существующие, но необходимые для полного развития математического ума. Таковы: история математики и объяснение законов мысли, скрывающейся под видимую вещественностью алгебраической формалистики. <...>

Есть люди, которые боятся смелого полета мысли, привыкшей к отвлеченностям. Это пустой страх, не основанный ни на каких данных и ни на каком опыте. Наука серьезная и многотребовательная отрезвляет страсти и приводит человека к разумному смиренню; только пустая и поверхностная наука раздражает самолюбие и внушает человеку требования, несоразмерные с его заслугами. Наука в высших курсах университета не может быть слишком глубокою и всеобъемлющею: ей нужна свобода мнения и сомнения, без которой она лишается всякого уважения и всякого достоинства; ей нужна откровенная смелость, которая лучше всего предотвращает тайную дерзость.

Таковы должны быть направление и характер университетских курсов. Они будут значительно разниться от ныне существующих и будут гораздо более соответствовать истинным требованиям общественного образования. Многие перемены должны также быть введены в порядок и внутреннее устройство университетов. Вступительные экзамены останутся те же, но от них увольняются все ученики гимназий и училищ, равных гимназиям, выдержавшие успешно выпускные свои экзамены. В подготовительном курсе экзамена с курса на курс быть не должно. Переходный экзамен от общего курса к специальным факультетам необходим для всех слушателей этого подготовительного курса; он дозволяется всем молодым

людям, воспитанным дома, требующим прямо этого высшего экзамена; но в нем поставляется правилом, что по каждой отрасли наук нововступающего испытывает не тот профессор, который ее преподавал в первоначальном курсе. От переходного экзамена увольняются первые номера¹ гимназических воспитанников. Они вступают из гимназий прямо в факультеты. Успешно выдержанный переходный экзамен дает в общественной службе университетскими студентами и всем посторонним права и выгоды, предоставляемым лучшим гимназистам. Специальные курсы продолжаются три года, но лишней год дозволяется всем студентам, которых успехи могли быть замедлены или болели, или обстоятельствами домашними, а иногда и посторонними занятиями. В специальном курсе отменяются все экзамены и весь счет годовых баллов, на основании которого, в противность здравому смыслу, ученик, улучшавшийся с года на год, становится иногда ниже ученика, который был старателен в первые годы и несколько нерадив в последний. Этот счет, по-видимому, создан только для упражнения секретаря университетского в четырех правилах арифметики и для возбуждения досады, часто весьма разумной, в студентах. Выпускной экзамен дает по-прежнему степень студента или кандидата, смотря по успехам. Экзамены должны быть весьма строгими, и для того, чтобы они могли быть строгими, все положения, наказывающие неуспех как преступление, должны быть отменены. Ни один добросовестный профессор, ни один честный человек не решится приговорить (как бы следовало по-теперешнему положению) молодого человека к наказанию за то, что он нетвердо знает греческие спряжения или какое количество ситца выделывается ежегодно на английских фабриках. В этом уверены все студенты. Испытания обращаются в пустую форму, мера,

¹ лучшие ученики – *Сост.*

придуманная для того, чтобы экзамены были как можно строже, совершенно уничтожает экзамен. Испытания на высшие ученые степени могут оставаться без изменений; к ним должны быть допускаемы все без исключения.

Иностранцы всегда пользовались в России правом экзаменов на степень доктора, и нет никаких разумных причин, почему то, что дозволяется уроженцу Йорка или Эдинбурга, было бы воспрещено человеку, воспитавшемуся в Иркутске, Тифлисе, Воронеже или в степном поселке. И наконец, следует прибавить, что, по моему мнению, вход на лекции должен быть открыт всем без исключения. Этого требует польза науки и образования общественного; этого требует нравственная справедливость, не позволяющая, чтоб учение детей было тайною для родителей; этого требуют выгоды самого правительства, приобретающего в надзоре общества вернейшую поруку в дельности и безвредности самого преподавания. Точно так же должно давать и экзаменам на высшие степени или по крайней мере диспутам величайшую общедоступность: вход должен быть свободен, возражение свободно. Всякое ограничение этой свободы должно быть устранено. Без нее испытание кандидата на ученую степень делается ничтожным, и таково оно отчасти теперь, когда и кандидат за своею кафедрою, и возражатели на своих стульях спорят друг с другом как будто под страхом уголовного следствия или гайнауского суда¹. В самых семинариях понимают, что возражатели на диспут не могут стесняться постановлениями и учением Церкви. Это простое требование здравого смысла.

Таков, как кажется, должен быть устав университетов. В университетах же заключается главный двигатель всеобщего просвещения и они должны быть признаны не только на

¹ *Гайнауский суд* — карательные меры австрийского фельдмаршала Гайнау против итальянских и венгерских повстанцев в период 1848—1849 г.г. — *Сост.*

слове, но и на деле высшими во всех учебных заведениях из которых ни одно не должно равняться с ними в правах и преимуществах.

Сказав свое мнение об училищах и преподавании наук, я считаю себя обязанным заметить, что точно так же, как воспитание не начинается школою, точно также оно и не кончается ею. Последний и высший воспитатель есть самое общество, а разумное орудие общественного голоса есть книгопечатание. Вред, происходящей от злоупотребления книгопечатания, обратил на себя внимание многих и сделался в последнее время предметом страха почти суеверного. Книгопечатание, как самое полное и разнообразное выражение человеческой мысли, в наше время есть сила и сила огромная. Как сила, оно может произвести вред и вред значительный, хотя мнение об этом вреде вообще очень преувеличено, и ему приписываются такие явления, которые или вовсе или почти вовсе от него не зависели. Но из того, что какая-нибудь сила может произвести губительные последствия, должно ли ее умерщвлять? Если бы Бог дал слабому человеку такое могущество, конечно нашлись бы люди, которые вздумали бы уничтожить те силы, которые, появляясь в виде бурь и землетрясений, разрушают великие города и опустошают целые цветущие области: эти люди из благих намерений убили бы жизнь природы, и спасаемых ими братий, и свою собственную. То же самое должно сказать и о книгопечатании. Люди, восстающие против него, не догадываются, что в их собственной голове из мыслей, которые они считают своею собственностью, едва ли сотая принадлежит им и не почерпнута прямо или косвенно из того источника, который они хотели бы иссушить. Всякая мелочность и подавно мелкий страх должен быть отстранен от общественного управления везде и по преимуществу в таких высших державах как Россия.

Книгопечатание может быть употреблено во зло. Это зло

должно быть предотвращено цензурою, но цензурою не мелочною, не кропотливою, не безрассудно робкою, а цензурою просвещенною, снисходительною и близкою к полной свободе. Пусть унимает она страсти и вражду, пусть смотрит за тем, чтобы писатели, выражая мнение свое, говорили от разума (конечно, всегда ограниченного) и обращались к чужому разуму, а не разжигали злого и недостойного чувства в читателях; но пусть уважает она свободу добросовестного ума. Цензура, безрассудно строгая, вредна везде (этому Австрия служит примером и доказательством: закормленная, запоенная и одуренная Вена была в 1848 году¹ хуже Берлина и Парижа); но цензура безмерно строгая была бы вреднее в России, чем где-либо. По милости Божией, наша родина основана на началах высших, чем другие государства Европы, не исключая даже Англии: ими она живет, ими крепка. Эти начала могут и должны выражаться печатно. Если выражение их затруднено, и жизнь словесная подавлена: мысль общественная и особенно мысль молодого возраста предается вполне и без защиты влиянию иноземцев и их словесности, вредной даже в произведениях самых невинных, по общему мнению. Так, например, письма из Парижа в *Revue Etrangere*, в которых старый аристократ облизывается при воспоминании об ужинах Людовика XV-го, хуже в своих нравственных последствиях, чем жалкий бред Консидерана² или остроумное и страстное безумие Прудона³. Я скажу более: иностранная словесность сама по себе, без противодействия словесности русской, вредна даже в тех произведениях, которые, по общему мнению, заслуживают наибольшей похвалы и особенного поощрения. Для Русского взгляд

¹ во время революций – *Сост.*

² *Консидеран Виктор* (1808–1893) – французский социалист-утопист. – *Сост.*

³ *Прудон* (1809–1865) – французский публицист, экономист и социолог, один из основоположников анархизма. – *Сост.*

иностранца на общество, на государство, на веру, превратен; неисправленные добросовестною критикою русской мысли, слова иностранца, даже когда он защищает истину, наводят молодую мысль на ложный путь и на ложные выводы, а между тем, при оскудении отечественного слова, русский читатель должен поневоле пробавляться произведениями заграничными. Но скажут: строгость цензуры никогда не может падать на произведения безвредные или полезные. Это неправда. Можно доказать, что излишняя цензура делает невозможною всякую общественную критику, а общественная критика нужна для самого общества, ибо без нее общество лишается осознания, а правительство лишается всего общественного ума. Но если бы даже это было правдою, то и тогда вред был бы неисчислим. Честное перо требует свободы для своих честных мнений, даже для своих честных ошибок. Когда по милости слишком строгой цензуры, вся словесность бывает наводнена выражениями низкой лести и явного лицемерия в отношении политическом и религиозном, честное слово молчит, чтобы не мешаться в этот отвратительный хор или не сделаться предметом подозрения по своей прямодушной резкости: лучшие деятели отходят от дела, все поле действия предоставляется продажным и низким душам; душевный разврат, явный или коекак прикрытый, проникает во все произведения словесности; умственная жизнь иссякает в своих благороднейших источниках, и мало-помалу в обществе растет то равнодушные к правде и нравственному добру, которого достаточно, чтобы отравить целое поколение и погубить многие за ним следующие.

Такие примеры бывали в истории, и их должно избегать.

Публикуется по: Хомяков А.С. Полное собрание сочинений: В 8 т. — Изд. 4-е. — М., 1911. — Т.1. — С.347—370.

В. Ф. ОДОЕВСКИЙ

Князь Владимир Федорович Одоевский (1804–1869) – русский мыслитель, писатель, просветитель и общественный деятель. Учился в Благодородном пансионе Московского университета; трудился на поприще народного просвещения в Министерстве государственных имуществ, в учебных комитетах других органов управления, в благотворительных обществах и организациях. Написанные Одоевским «Сказки дедушки Ириня» (1841) стали настольной книгой многих поколений детей.

Статьи В.Ф. Одоевского на педагогические темы «Об устройстве приходских училищ» (начало 1850-х гг.), «Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей» (1845), предисловия к учебным книгам, руководства для учителей, рецензии и критические статьи содержат основные положения образовательной концепции Одоевского о национальной основе воспитания и обучения, о воспитательном влиянии среды, о развитии положительных свойств ребенка как главном условии его воспитания.

Руководство для учителей приходских и уездных училищ или училищ, им соответственных, в классах – чтения и чистописания, русской грамматики, арифметики и начальных оснований геометрии, истории и географии

Введение. Образование вообще

§1. Воспитание объемлет всего человека. Оно должно развить в нем не одну какую-либо способность, но все способности ему от Бога дарованные, и направить их ко всему доброму, истинному и изящному. Посему к воспитанию принадлежит не одно образование разума, но и образование вкуса и еще важнейшее образование нравственности юноши. Образование во всех сих видах не может ограничиваться одною тео-

риему, оно должно быть соединено с исполнением; не может оно ограничиваться и одним навыком, ибо действия наши тем совершеннее, чем яснее для нас причины, служащие им основанием. Таким образом, недостаточно, чтобы в голове юноши был готовый запас сведений, чужих мыслей: он должен сам уметь приобретать познания и употреблять свою умственную деятельность для открытия истины; недостаточно ему знать основания изящества, не умея облекать свои мысли и чувства в изящную форму; наконец, мало знать начала нравственности, не соображая с ними своих поступков. С другой стороны, почти невозможно научиться чему-либо, не зная, как другие доходили до истин, не зная законов мышления. Трудно выражаться с изяществом незнакомому с теорией искусства. Наконец, тот часто будет заблуждаться и недоумевать, кто будет лишь следовать добрым примерам, сам не имея твердого основания для своих поступков, не умея дать себе отчета в оных (Blaseher. Handbuch der Erziehungswissenschaft, 1828).

Отсюда явствует, что образование во всех его видах необходимо должно быть систематическое; воспитатель должен твердо знать, с чего начинать воспитание и к чему вести своего воспитанника; уметь достигнуть того, чтобы образование нравственности способствовало образованию разума и вкуса и, наоборот, усовершенствование способности мышления, приобретение познаний укореняли бы в юноше склонность к добродетели; беспорядочное воспитание, т. е. такое, где употребление одного средства уничтожает результаты другого, может доводить молодых людей до сумасшествия, как замечает Пинель (о душевных болезнях, русский перевод, 1829). — Наконец дав ему общее образование, могущее его приуготовить к дальнейшим трудам на поприще знаний, необходимо, вместе с тем, научить его способу применять приобретенные им сведения в том звании, к коему он готовится в обществе.

Таким только образом можно привести в исполнение мысль правительства, заключающуюся в пар. 1 Устава гимназий и училищ (18 декабря 1828), где целью учебных заведений поставлено: «при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний».

§2. В пар. 30-м Устава изложены средства, которые должен употреблять воспитатель для достижения цели, предполагаемой воспитанием. Вникая в смысл сего постановления, наставник уверится, что залог всех успехов, ожидаемых от него правительством, есть приобретение им доверенности своих воспитанников и нравственной власти над оными, без чего тщетны будут все средства, обыкновенно употребляемые в училищах для усмирения непокорных или для возбуждения деятельности в ленивых. Приобретение сей власти и доверенности должно начинать с первой встречи постепенно, но с твердостью. Соображайте требования ваши с умеренностью и справедливостью; ибо ничто столько не поражает детей и не делает их покорными, как уверенность, что от них требуют невозможного или что с ними поступили несправедливо; один такой поступок может возбудить в них недоверчивость и притворство — величайших врагов воспитания. Но давши какое-либо приказание, требуйте исполнения от воспитанника со всею настоятельностью; сначала не позволяйте себе даже объяснять ему причину ваших требований; приучите их исполнять безотчетно, приучите его верить, что ваши решения непоколебимы; приучите его с понятием о вас соединять в уме своем понятие о необходимости и о правосудии; приучите его, чтобы он, из покорности вам, отказывал себе в вещах, ему приятных и даже невинных, — это первый шаг к успехам: с летами привычка к повиновению обратится в нежную к вам доверенность; привычка отказывать себе дает ему волю над своими страстями. Впоследствии то и другое породит в нем

покорность к постановленным от Бога властям и к уважению законов (Locke S. De l'education des enfants, 1821).

§3. Но вы никогда не приобретете сей власти и доверенности, если с тем вместе не обратите всего вашего внимания на то, что должно быть предметом вашей постоянной заботливости и что составляет отличительное качество хорошего воспитателя, это: непрестанное изучение душевных наклонностей и темперамента детей, вам вверенных.

§4. Не должно излишне увлекаться уверенностью в способности дитяти, принимать всевозможные впечатления и думать, что во всяком воспитаннике одним и тем же способом можно было бы произвести одинаковое действие (Spurzheim. Essai sur l'education, 1822). Различие в способностях ума, в наклонностях сердца — изяществе вкуса, как и в физическом сложении человека, начинается с колыбели. Можно развить в нем те только способности, которые он имеет, придать же ему новые есть неисчетное усилие, могущее произвести более вреда, нежели пользы. Так, между прочим, никакими способами вы не дадите быстроты понятия тому, у кого от природы умственные отправления совершаются медленно, точно так же как характер от природы задумчивый не обратит в веселый; дело воспитателя усовершенствовать лишь то, что юноше дано провидением; он должен знать, какие способы с какою организациею нужно употребить для направления воспитанника к желаемой цели; сие знание должно быть доведено до такой степени, чтобы воспитатель мог бы почти предсказать, какие обстоятельства произведут на каждого из его воспитанников такое и такое впечатление, какими средствами отворотить дурное влияние оных, как воспользоваться хорошим.

§5. В сем случае нельзя постановить постоянных правил; средства должны меняться почти с каждым новым воспитанником; вообще лишь можно заметить, что вос-

питатель должен стараться сильнее действовать на слабейшую способность, дабы привести ее в равновесие с другими (Spurzheim). Подробнейшее изложение сего важного предмета находится ниже сего.

§6. Благоразумный воспитатель сообразуется в своих действиях не только с организацией своего воспитанника, но и с возрастом его. Рассуждайте с ребенком, как со взрослым юношею, он не поймет вас, и вы лишь ослабите его к вам уважение, обращайтесь со взрослым юношею, как с ребенком, — вы унизите его в собственных глазах своих или возбудите к себе ненависть и презрение, вы даже можете совсем уничтожить деятельность души его. В некоторых летах воспитанник, не выходя из пределов должного повиновения, должен быть другом своего наставника; приучивши его отдавать себе отчет во всех его поступках, отдавайте ему отчет в ваших собственных; пусть он повинуется вам уже не по одной слепой покорности, но и по убеждению рассудка.

§7. Лишь имея нравственную власть над дитятею, лишь пользуясь доверенностью юноши, вы можете надеяться, что и словесные ваши наставления будут иметь желаемый успех; во всяком случае старайтесь, чтобы они были кратки, ясны и, более всего, выражены языком понятным для детей и сообразным с их возрастом. Наставник должен остерегаться, чтобы неуместными наставлениями и советами не внушать детям преждевременно таких пороков, о которых они еще не имеют понятия.

§8. Вообще, наставления ваши не должны иметь формы догматической; употребляйте более способ сократов¹, старайтесь, чтобы воспитанник ваш сам нечувствительно доходил до той мысли, которую вы хотите внушить ему, и лишь поддерживайте его на сем пути; эта мысль глубже вкоренится

¹ Имеется в виду способ Сократа. — *Сост.*

в нем, ибо он приобретает с некоторым трудом, с большим вниманием; она будет собственное произведение души его, а не наслышное знание, которое всегда слабо действует на человека. Сего мало: ничто столько не разворачивает умственной деятельности юноши, как наставления таким естественным, живым образом, ему преподанные; они возбуждают в нем некоторую уверенность в самом себе, без которой размышление невозможно, возбуждают охоту думать и доходить до открытия новых чувств в душе своей.

Глава первая¹. О преподавании вообще

§1. Цель преподавания есть образование ума; под сим словом должно понимать 1) приобретение познаний, 2) привычку содержать мысли свои в стройном порядке.

§2. Любопытство врождено человеку от природы; дело воспитателя направить его на предметы полезные, обратить оное в страсть к познаниям, или в любознательность. Много средств вам предстоит для сего. Если вы владеете доверенностью к вам ваших воспитанников, они сами своими вопросами научат вас лучшему способу передавать им познания. Приучите их прибегать к вам с сими вопросами; страшитесь дать им заметить смешную сторону их вопросов, но отвечайте им со всею внимательностью и тем одобряйте их к новым. К сему воспитанник должен привыкнуть с первой встречи его с вами; впоследствии, по мере лет его, поддерживая прежнюю его доверенность, старайтесь дать более правильный ход его вопросам и готовить его к достижению конечной цели воспитания — образования умственного, которое есть не приобретение познаний, но указание способа приобретать оные и без пособия учителя. Научите его не только на письме в порядке излагать свои мысли, но даже и в разговоре.

¹ Сия глава отвечает части III в руководстве для учителей 1789 г.

§3. Первый шаг для возбуждения страсти к познаниям есть внушение воспитаннику любви к чтению, для чего в уездных училищах необходимо, чтобы каждый воспитанник вел небольшой журнал им читанного в классе и вне оногo; воспитанникам меньшего возраста достаточно записать в оном из читанного в свободное время все, что особенно их поразило; от воспитанников взрослых должно требовать, чтобы они в журнале своем вписывали план сочинения или прочитанного. Для сего воспитатели должны сначала сами выбирать книги для учащихся, а на конец оставлять им на выбор. Все сие, приучая их юные умы к вниманию и к стройному мышлению, будет подавать средства воспитателям знакомиться ближе с их способностями и характером и, таким образом, образование ума будет способствовать образованию нравственности; ибо кто не умеет правильно мыслить, от того тщетно вы будете ожидать благородных чувствований.

Примечание. По окончании академического года сии журналы чтений должны быть принимаемы в соображение при награждении воспитанников.

§4. Но для достижения сей цели необходимы и другие средства; тщетны все усилия учащихся и учителей, если преподавания сих последних не соединены между собою неразрывною цепью, не содействуют одно другому. Дело управляющего училищем расположить преподавание таким образом, чтобы они в постепенном своем действии взаимно служили себе объяснением и дополнением. Для принятия мер по сему предмету преимущественно назначаются совещания учителей, упоминаемые в пар. 106 Устава гимназий и проч. При наблюдении такой постепенности и связи между преподаваемыми предметами не нужны будут донныне употребляемые средства для изощрения памяти, каково вытвержение наизусть слов или имен собственных, ибо опытом дознано, что сии средства бесполезны для имеющего хорошую память

и лишь напрасно отнимают время у не имеющего оной; лучшее пособие для памяти есть привычка с каждым словом соединять какую-либо мысль, а мысли содержать в стройном порядке.

Подробнее о сем будет сказано в частных наказах классным учителям.

§5. Наконец, кроме общей связи между всеми преподаваемыми предметами необходим строгий порядок и постепенность преподавания каждого из оных.

Каждый раз (особенно в училищах низшего разряда) проходить понемногу, дабы не обременить память учащихся, но так, чтобы слова ваши возбудили в них внимание. Лучше во все продолжение урока не передать никакого познания, но возбудить в воспитанниках любопытство узнать новые предметы, чем пройти много и не оставить никакого впечатления в слушателях.

§6. Старайтесь, чтобы воспитанник ваш сам нечувствительно доходил до той мысли, которую вы хотите внушить ему, и лишь поддерживайте его на сем пути; приобретенное таким путем познание глубже укоренится в ум его, ибо он приобретет его собственным трудом, оно будет собственное произведение его души и не наслышное знание, которое всегда слабо действует на человека.

Вообще, в преподавании следуйте, так сказать, за сомнениями ваших учеников, не думайте, что то, что, как вам кажется, вы изъяснили ясно, должно быть понято и учениками вашими, возбуждайте их делать вам вопросы, по коим бы вы могли утвердиться, что они действительно вас поняли; но виноват учитель, если ученик его не понимает, говорит один знаменитый преподаватель, ибо недоумение, нерешительность в ответах всегда могут показать учителю, что он идет слишком скоро или что он удалился с естественного пути преподавания; а нетерпение их возвещает ему, что он идет

слишком медленно или возвращается уже на давно пробитую тропинку (Expose des methodes de l'abbe Gautier, 1822).

§7. При соблюдении в точности таковых мер трудно предполагать, чтобы в училище нашлось много ленивых учеников. Любопытство и на оном основывающаяся страсть к познаниям столь тесно соединены с существом души человека, что большею частью леность учащихся есть не иное что, как следствие неискусства или нерадения учителей, — почему большее или меньшее число ленивых учеников в классе есть верный термометр способностей учителя, на что должен обращать внимание начальник училища, как равно и высшее начальство при представлении учителей к наградам и отличиям.

Часто также леность ученика происходит и от большей склонности его к одному предмету, нежели к другому; напр., иной, занимаясь с успехом словесными и историческими науками, худо учится в классе математическом и наоборот; здесь дело учителя показать воспитаннику связь между наукою, им любимую, и наукою, им пренебрегаемую; обратить его внимание на ту часть сей последней науки, которая соприкасается с первою; убедить его, что он никогда не успеет в избранной им науке, если не будет иметь понятия о других. Всякий успех в пренебрегаемой учеником науке должно сопровождать наградою и, напротив, на некоторое время с холодностью принимать его занятия в науке, им предпочитаемой. Когда же все сии средства останутся тщетными и наставник, особенно в высших классах, убедится, что неуспехи ученика в изучении какого-либо предмета происходят не от лености его или своенравия, но от решительной неспособности его к науке, в таком случае лучше дать ему средства усовершенствовать его сведения в предмете, им любимом, нежели бесполезным противоречием совершенно отвратить его от учения.

§8. Принимая все сие в соображение, необходимо долж-

но заключить, что наказания за леность должны быть самые умеренные и никогда не доходить до телесного наказания, ибо таким средством лишь можно увеличить в ученике отвращение к учению. Тот же, на кого не подействуют все вышеупомянутые средства, на того не будут иметь влияние и никакие наказания. Во всяком случае никогда увеличение труда не должно быть употребляемо как наказание, ибо это в воспитаннике может скорее увеличить, нежели уменьшить отвращение к учению; напротив, лучшим наказанием может быть лишение почетного места в классе или известного количества жетонов, где сие заведено, наконец, оставление в пустом классе во время рекреации и проч., и т. п.<...>

Публикуется по: Одоевский В.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред., с вступ. ст. и прим. В. Я. Струминского. — М.: Учпедгиз, 1955. — С. 210 — 216.

Н. В. ГОГОЛЬ

Николай Васильевич Гоголь (1809–1852) – великий русский писатель. Был домашним учителем, занимал должность профессора всеобщей истории в Петербургском университете. По своему мировоззрению примыкал к славянофильству. Кроме литературных трудов был известен своими публицистическими произведениями и трактатами «Жизнь» (1835), «Правило жития в мире» (1843–1844), «Размышления о Божественной Литургии» (1847, опубл. в 1857) и др. Его программное произведение «Выбранные места из переписки с друзьями» (1847) вызвало резкую критику В.Г. Белинского. На этой критике была основана и советская оценка произведения. В этом произведении Н.В. Гоголь раскрывает своеобразие русской культуры и просвещения, основанного на глубокой церковности народа, на православной вере, на монархическом государственном строе.

Н.В. Гоголь был и автором нескольких статей на педаго-

гические темы, – в частности о преподавании отдельных гуманитарных предметов в школе. Его методологические и методические указания не потеряли своего значения и по сей день.

Выбранные места из переписки с друзьями

<...>

ХII. Христианин идет вперед (Письмо к Щ...ву)

Друг мой! считай себя не иначе, как школьником и учеником. Не думай, чтобы ты уже был стар для того, чтобы учиться, что силы твои достигли настоящей зрелости и развития и что характер и душа твоя получили уже настоящую форму и не могут быть лучшими. Для христианина нет оконченного курса; он вечно ученик и до самого гроба ученик. По обыкновенному, естественному ходу человек достигает полного развития ума своего в тридцать лет. От тридцати до сорока еще кое-как идут вперед его силы; дальше же этого срока в нем ничто не подвигается, и все им производимое не только не лучше прежнего, но даже слабее и холодней прежнего. Но для христианина этого не существует, и где для других предел совершенства, там для него оно только начинается. Самые способные и самые даровитые из людей, перевалиясь за сорокалетний возраст, тупеют, устают и слабеют. Перебери всех философов и первейших всесветных гениев; лучшая пора их была только во время их полного мужества; потом они уже понемногу выживали из своего ума, а в старости впадали даже в младенчество. Вспомни о Канте¹, который в последние годы обеспамятел вовсе и умер, как ребенок. Но пересмотри жизнь всех святых; ты увидишь, что они крепили в разуме и силах духовных по мере того, как приближались к дряхлости и смерти. Даже и те из них, которые от приро-

¹ *Иммануил Кант* (1724–1804) – выдающийся немецкий философ. – *Сост.*

ды не получили никаких блестящих даров и считались всю жизнь простыми и глупыми, изумляли потом разумом речей своих. Отчего ж это? Оттого, что у них пребывала всегда та стремящая сила, которая обыкновенно бывает у всякого человека только в лета его юности, когда он видит перед собой подвиги, за которые наградой всеобщее рукоплесканье, когда ему мерещится радужная даль, имеющая такую заманку для юноши. Угаснула пред ним даль и подвиги — угаснула и сила стремящая. Но перед христианином сияет вечно даль, и видятся вечные подвига. Он, как юноша, алчет жизненной битвы; ему есть с чем воевать и где подвизаться, потому что взгляд его на самого себя, беспрестанно просветляющийся, открывает ему новые недостатки в себе самом, с которыми нужно производить новые битвы. Оттого и все его силы не только не могут в нем заснуть или ослабеть, но еще возбуждаются беспрестанно; а желанье быть лучшим и заслужить рукоплесканье на небесах придает ему такие шпоры, каких не может дать наисильнейшему честолюбцу его ненасытимейшее честолюбие. Вот причина, почему христианин тогда идет вперед, когда другие назад, и отчего становится он, чем дальше, умнее.

Ум не есть высшая в нас способность. Его должность не больше, как полицейская: он может только привести в порядок и расставить по местам все то, что у нас уже есть. Он сам не двинется вперед, покуда не двинутся в нас все другие способности, от которых он умнеет. Отвлеченными чтениями, размышленьями и беспрестанными слушаньями всех курсов наук его заставишь только слишком немного уйти вперед; иногда это даже подавляет его, мешая его самобытному развитию. Он несравненно в большей зависимости находится от душевных состояний: как только забушует страсть, он уже вдруг поступает слепо и глупо; если же покойна душа и не кипит никакая страсть, он и сам проясняется и поступает умно.

Разум есть несравненно высшая способность, но она приобретается не иначе, как победой над страстями. Его имели в себе только те люди, которые не пренебрегли своим внутренним воспитанием. Но и разум не дает полной возможности человеку стремиться вперед. Есть высшая еще способность; имя ей — мудрость, и ее может дать нам один Христос. Она не наделяется никому из нас при рождении, никому из нас не есть природная, но есть дело высшей благодати небесной. Тот, кто уже имеет и ум и разум, может не иначе получить мудрость, как молясь о ней и день и ночь, прося и день и ночь ее у Бога, возводя душу свою до голубиного незлобия и убирая все внутри себя до возможнейшей чистоты, чтобы принять эту небесную гостью, которая пугается жилищ, где не пришло в порядок душевное хозяйство и нет полного согласия во всем. Если же она вступит в дом, тогда начинается для человека небесная жизнь, и он постигает всю чудную сладость быть учеником. Все становится для него учителем; весь мир для него учитель: ничтожнейший из людей может быть для него учитель. Из совета самого простого извлечет он мудрость совета; глупейший предмет станет к нему своей мудрой стороной, и вся вселенная перед ним станет, как одна открытая книга учения: больше всех будет он черпать из нее сокровищ, потому что больше всех будет слышать, что он ученик. Но если только возмнит он хотя на миг, что ученье его кончено, и он уже не ученик, и оскорбится он чьим бы то ни было уроком или поученьем, мудрость вдруг от него отнимется, и останется он впотьмах, как царь Соломон¹ в свои последние дни.

<...>

XVII. Просвещение (Письмо к В.А. Ж...му)

<...> Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово «просвещение». Даже и не задумывались над тем, откуда пришло

¹ Соломон — библейский царь, известный своей мудростью. — *Сост.*

это слово и что оно значит. Слова этого нет ни на каком языке, оно только у нас. Просветить не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей Церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит, несмотря на все мраки и невежественные тьмы, отовсюду ее окружавшие, и знает, зачем произносит. Недаром архиерей, в торжественном служении своем, поднимая в обеих руках и троесвещник, знаменующий Троицу Бога, и двусвещник, знаменующий Его сходявшее на землю Слово в двойном естестве Его, и Божеском и человеческом, всех ими освещает, произнося: «Свет Христов освещает всех!» Недаром также в другом месте служенья гремят отрывочно, как бы с Неба, вслух всем слова: «Свет просвещения!» — и ничего к ним не прибавляется больше.

<...>

Публикуется по: Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. — М.: Советская Россия, 1990. — С. 86–112.

Мысли о географии (для детского возраста)¹

<...>

При исчислении народов преподаватель необходимо обязан показать каждого физиогномию и те отпечатки, которые принял его характер, так сказать, от географических причин. Все народы мира он должен сгруппировать в большие семейства и представить прежде общие черты каждой группы, потом уже разветвление их. И потом физическую их историю, то есть историю изменения их характера, чтоб объяснилось, отчего, например, тевтонское племя среди своей Германии означено твердостью флегматического характера, и отчего

¹ Статья была опубликована в 1835 г. в сборнике «Арабески». — *Сост.*

оно, перейдя Альпы, напротив принимает всю игривость характера легкого. <...>

Слог преподавателя должен быть увлекающий, живописный; все поразительные местоположения, великие явления природы должны быть окинуты яркими красками. Что действует сильно на воображение, то не скоро выбьется из головы. Слог его должен более подходить к слогу путешественника. Строгая аналитическая систематика не может удержаться в голове отрока, особенно, если она распространена в мелочах. Дитя тогда только удерживает систему, когда не видит ее глазами, когда она искусно скрыта от него. Его система – интерес, нить происшествий или нить описаний. Все, что истинно нужно, что более относится к нашей жизни, чтоб более можем мы впоследствии приспособить к себе, все это уже интересно. Да впрочем, что не интересно в географии? Она такое глубокое море, так раздвигает наши самые действия и, несмотря на то, что показывает границы каждой земли, так скрывает свои собственные, что даже для взрослого представляет философически-увлекательный предмет. Короче, нужно стараться познакомить сколько можно более с миром, со всем бесчисленным разнообразием его, но чтобы это никак не обременило памяти, а представлялось бы светло нарисованною картиною. <...>

Леность и непонятливость воспитанника обращаются в вину педагога и суть только вывески его собственного нерадения; он не умел, он не хотел овладеть вниманием своих юных слушателей; он заставил их с отвращением принимать горькие свои пилюли. Совершенной неспособности невозможно предполагать в дитяти. Мне часто случалось быть свидетелем, как ребенок, признанный за неспособного ни к чему, обиженного природою, – слушал с неразвлекаемым вниманием страшную сказку, и на лице его, почти бездушном, не оживляемом до того никаким чувством участия, по-

переменно прорывались черты беспокойства и боязни. Неужели нельзя задобрить такого внимания в пользу науки?

Публикуется по: Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. — М.: Русская книга, 1994. — Т. 6. — С. 250 — 257.

О преподавании всеобщей истории¹

<...>

II. Все, что является в истории: народы, события — должны быть непременно живы и как бы находиться перед глазами слушателей или читателей, чтоб каждый народ, каждое государство сохраняли свой мир, свои краски, чтобы народ со всеми своими подвигами и влиянием на мир пронесился ярко, в таком же точно виде и костюме, в каком был он в минувшие времена. Для того нужно собрать не многие черты, но такие, которые бы высказывали много, черты самые оригинальные, самые резкие, какие только имел изображаемый народ. Для того чтобы извлечь эти черты, нужен ум, сильный схватить все незаметные для простого глаза оттенки, нужно терпение перерывать множество иногда самых неинтересных книг. Но что уже один узнал, то другим передается легко; и потому слушатели должны узнать это, не роясь в архивах. <...>

IV. События и эпохи великие, всемирные, должны быть означены ярко, сильно, должны выдвигаться на первом плане со всеми своими следствиями, изменившими мир; не так, как делают иногда преподаватели, которые сказавши, что такое-то происшествие есть великое, тем и отделяваются, или приводят близорукие следствия в виде отрубленных ветвей, тогда как должно развить его во всем пространстве, вывести наружу все тайные причины его явления и показать, каким образом следствия от него, как широкие ветви, распростираются по грядущим векам, более и более разветвляются на

¹ Статья была опубликована в сборнике «Арабески» в 1835 г. — *Сост.*

едва заметные отпрыски, слабеют и, наконец, совершенно исчезают или глухо отдаются даже в нынешние времена, подобно сильному звуку в горном ущелье, который вдруг умирает после рождения, но долго еще отзывается в своем эхе. Эти события должно показать в таком виде, чтобы все видели ясно, что они великие маяки всеобщей истории; что на них она держится, как земля держится на первозданных гранитах, как животное на своем скелете.

V. Теперь об образе преподавания. Слог профессора должен быть увлекательный, огненный. Он должен в высочайшей степени овладеть вниманием слушателей. Если хоть один из них может предаться во время лекции посторонним мыслям, то вся вина падает на профессора: он не умел быть так занимателен, чтобы покорить своей воле даже мысли слушателей. Нельзя вообразить, не испытавши, какое вредное влияние происходит от того, если слог профессора вял, сух и не имеет той живости, которая не дает мыслям ни на минуту рассыпаться. Тогда не спасет его самая ученость: его не будут слушать; тогда никакие истины не произведут на слушателей влияния, потому что их возраст есть возраст энтузиазма и сильных потрясений; тогда происходит то, что самые ложные мысли, слышимые ими стороною, но выраженные блестящим и привлекательным языком, мгновенно увлекут их и дадут им совершенно ложное направление. Что же тогда, когда профессор еще сверх того облечен школьною методою, схоластическими мертвыми правилами и не имеет даже умственных сил доказать их; когда юный, развертывающийся ум слушателей, начиная понимать уже выше его, приучается презирать его? Тогда даже справедливые замечания возбуждают внутренний смех и желание действовать и умствовать наперекор; тогда самые священные слова в устах его, как-то: преданность к Религии и привязанность к Отечеству и государю, превращаются для них в мнения ничтожные. Какие из

этого бывают ужасные следствия, это видим, к сожалению, нередко. И потому-то не должно упускать из внимания, что возраст слушателей есть возраст сильных впечатлений; и потому нужно иметь всю силу, всю увлекательность, чтобы обратить этот энтузиазм их на прекрасное и благородное; чтобы рассказ профессора дышал сам энтузиазмом. Его убеждения должны быть так сильны, так выведены из самой природы, так естественны, чтобы слушатели сами увидели истину еще прежде, нежели он совершенно укажет на нее. Рассказ профессора должен делаться по временам возвышен, должен сыпать и возбуждать высокие мысли, но вместе с тем должен быть прост и понятен для всякого. Истинно высокое одето величественною простотою: где величие, там и простота. Он не должен довольствоваться тем, что его некоторые понимают; его должны понимать все. Чтобы делаться доступнее, он не должен быть скуп на сравнения. Как часто понятное еще более поясняется сравнением! И потому эти сравнения он должен всегда брать из предметов самых знакомых слушателям. Тогда и идеальное и отвлеченное становится понятным. Он не должен говорить слишком много, потому что этим утомляется внимание слушателей и потому что многосложность и большое обилие предметов не дадут возможности удержать всего в мыслях. Каждая лекция профессора непременно должна иметь целость и казаться оконченною, чтоб в уме слушателей она представлялась стройною поэмою; чтобы они видели в начале, что она должна заключать в себе и что заключает: чрез это они сами в своем рассказе всегда будут соблюдать цель и целость. А это необходимее всего в истории, где ни одно событие не брошено без цели.

VI. План же для преподавания, после многих наблюдений, испытаний себя и слушателей, я полагаю лучшим следующий:

Прежде всего, почитаю необходимым представить слушателям эскиз всей истории человечества, в немногих, но силь-

ных словах и в нераздельной связи, чтобы они вдруг обняли все то, о чем будут слышать, иначе они не так скоро и не в такой ясности постигнут весь механизм истории. Все равно, как нельзя узнать совершенно город, исходивши все его улицы: для этого нужно взойти на возвышенное место, откуда бы он виден был весь как на ладони. <...>

VII. После изложения полной истории человечества я должен разобрать отдельно историю всех государств и народов, составляющих великий механизм всеобщей истории. Естественно, та же полнота, та же целостность должна быть видна и здесь в обозрении каждого порознь. Я должен обнять его вдруг с начала до конца: как оно основалось, когда было в силе и блеске, когда и отчего пало (если только пало) и каким образом достигло того вида, в каком находится ныне; если же народ стерся с лица земли, то каким образом на место его образовался новый и что принял от прежнего. <...>

IX. И для того в виде эпилога после окончания курса хорошо рассмотреть за одним разом весь мир по столетиям. Тогда всеобщая история представит у меня великую лестницу веков. Я должен непременно показать, чем ознаменовано начало, середина и конец каждого столетия, потом дух и отличительные черты его. Чтобы лучше определить каждый век и избежать монотонности чисел, я назову его именем того народа или лица, который стал в нем выше других и ярче действовал на поприще мира. Эта лестница столетий есть лучшее средство к утверждению в памяти слушателей современности событий, лиц и явлений.

X. Мне кажется, что такой образ преподавания будет действительнее и ближе к истине. По крайней мере, глубоко понимающий величие истории увидит, что она не произведение мгновенной фантазии, но плод долгих соображений и опыта; что ни один эпитет, ни одно слово не брошено здесь для красоты и мишурного блеска, но их породило долговременное

чтение летописей мира; что составить эскиз общий полный истории всего человечества, хотя даже столь краткий, как здесь, можно не иначе, как когда узнаешь и постигнешь самые тонкие и запутанные нити истории, и что одна любовь к науке, составляющей для меня наслаждение, понудила меня объявить мои мысли; что цель моя — образовать сердца юных слушателей той основательной опытностью, которую развертывает история, понимаемая в ее истинном величии; сделать их твердыми, мужественными в своих правилах, чтобы никакой легкомысленный фанатик и никакое минутное волнение не могло поколебать их; сделать их кроткими, покорными, благородными, необходимыми и нужными сподвижниками Великого Государя, чтобы ни в счастии, ни в несчастье не изменили они своему долгу, своей Вере, своей благородной чести и своей клятве — быть верными Отечеству и Государю.

Публикуется по: Гоголь Н.В. Собрание сочинений: В 9 т. — М.: Русская книга, 1994. — Т. 6. — С. 258–270.

Правило жития в мире

Начало, корень и утверждение всему есть любовь к Богу. Но у нас это начало в конце, и мы всё, что ни есть в мире, любим больше, нежели Бога. Любить Бога следует так, чтобы всё другое, кроме Него, считать второстепенным и не главным, чтобы законы Его были выше для нас всех постановлений человеческих, Его советы выше всех советов, чтобы огорчить Его считать гораздо важнейшим, чем огорчить какого-нибудь человека. Любить Бога значит любить Его в несколько раз более, чем отца, мать, детей, жену, мужа, брата и друга; а мы даже и так Его не любим, как любим их. Кто любит Бога, тот уже гораздо более любит и отца, и мать, и детей, и брата, чем тот, кто привязывается к ним более, чем к Самому Богу. Любовь последнего есть один оптический обман, плотская чувственная любовь, одно страстное обаяние. Такая любовь не может

поступать разумно, потому что очи ее слепы. Любовь же есть свет, а не мрак. В любви заключается Бог, а не дух тьмы: где свет, там и спокойствие, где тьма, там и возмущение. И потому любовь, происшедшая от Бога, тверда и вносит твердость в наш характер и самих нас делает твердыми; а любовь не от Бога шатка и мятежна и самих нас делает шаткими, боязливymi и нетвердыми. И потому прямо от Божьей любви должна происходить всякая другая любовь на земле.

Любовь земная, происшед от Божией, становится чрез то возвышенной и обширней, ибо она велит нам гораздо больше любить ближнего и брата, чем мы любим; она велит нам оказывать не только одну вещественную помощь, но и душевную, не только заботиться о его теле, но и о душе, скорбеть на него не за то, что он наносит нам неприятности, но за то, что он сим поступком наносит несчастье душе своей. Ибо грех его лежит и на нас: мы должны были его поучить, наставить, образовать, воспитать. Но как мы можем это сделать, будучи сами слабы и немощны? Путем и дорогою Божественной любви все возможно; без нее все трудно. Чтобы воспитать другого, мы должны воспитать прежде себя.

Как же воспитать себя? Воспитанье должно происходить в беспрестанном размышлении о своем долге, в чтении тех книг, где изображается человек в подобном нам состоянии, круге, обществе и звании, и среди таких же обстоятельств, — и потом в беспрестанном применении и сличении всего этого с законом Христа: в чем они не противуречат Христу, то принимать, в чем не соответствуют Его закону, то отвергать; ибо все, что не от Бога, то не есть истинно. Что же найдем сомнительным и не знаем как решить, то до времени следует отложить и никак не смущаться им: это признак, что мы еще не готовы, и что глаза наши получают ясное познание вещей после, по мере нашего усовершенствования. От споров, как от огня, следует остерегаться, как бы ни сильно нам противуречили,

какое бы неправое мнение нам ни излагали, не следует никак раздражаться, ни доказывать напротив; но лучше замолчать и, удалясь к себе, взвесить все сказанное и обсудить его хладнокровно. Но и обсудивши не говорить, если чувствуем, что не можем сказать так, чтобы оно именно было доступно тому человеку, с которым говорим, или же если чувствуем, что не можем сказать хладнокровно и безгневно. Истина, сказанная в гневе, раздражает, а не преклоняет. Итак, воспитать другого и подать ему душевную истинную помощь мы можем тогда, когда достигли сами до высочайшего незлобия, когда никакие оскорбления не могут оскорбить нас. Тогда и разум наш получает свет и может наблюдать поступки других, видеть их прегрешения и научать нас, как избавляться, от них. Тогда и Бог помогает нам на всяком шагу, внушая действительные средства противу всего. На сем основана и жизнь: учиться самому и научать других, и самому вознестись, и другого вознести к Богу. <...>

Публикуется по: Гоголь Н.В. Собрание сочинений в 9 т. — М.: Русская книга, 1994. — Т . 6. — С . 283—287.

И. В. КИРЕЕВСКИЙ

Иван Васильевич Киреевский (1806—1856) — русский мыслитель-славянофил. Получил домашнее образование, слушал лекции в Московском университете, а также в немецких университетах. Философские взгляды Киреевского развивались под влиянием философии Гегеля и Шеллинга, но затем приняли независимое и оригинальное направление. И.В. Киреевский изучал проблемы христианской антропологии, гносеологии, типологии просвещения, культуросообразности воспитания и образования. Самая крупная его работа по этим вопросам — «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России» (1852). Есть у Киреевского и труды по частным вопросам образования: «О направлении

и методах первоначального образования народа» (1840), «О преподавании славянского языка вместе с русским» (1854) и др. Его современник, друг и родственник Н.А. Елагин писал: «Конечно, немногие еще оценят вполне И.В. Киреевского, но придет время, когда наука, очищенная строгим анализом и просветленная верою, оценит его достоинство и определит не только его место в поворотном движении Русского просвещения, но еще и заслугу его перед жизнью и мыслью человеческою вообще».

С 1846 г. И.В. Киреевский вместе с супругой активно участвовал в издательской деятельности Оптиной Пустыни, был главным сотрудником прп. Макария Оптинского в работе по переводу на русский язык и изданию творений святых отцов, что имело огромное значение для духовного просвещения России.

О необходимости и возможности новых начал для философии

<...>

В Церкви Православной отношение между разумом и верой совершенно отлично от Церкви Римской и от протестантских исповеданий. Это отличие заключается между прочим в том, что в Православной Церкви Божественное Откровение и человеческое мышление не смешиваются; пределы между Божественным и человеческим не переступаются ни наукою, ни учением Церкви. Как бы ни стремилось верующее мышление согласить разум с верою, но оно никогда не примет никакого догмата Откровения за простой вывод разума, никогда не присвоит выводу разума авторитет Откровенного догмата. Границы стоят твердо и нерушимо. Никакой патриарх, никакое собрание епископов, никакое глубокомысленное соображение ученого, никакая власть, никакой порыв так называемого общего мнения какого бы ни было времени не могут прибавить нового догмата, ни изменить прежний,

ни приписать его толкованию власть Божественного Откровения и выдать, таким образом, изъяснение человеческого разума за святое учение Церкви или вмешать авторитет вечных и неизблемых истин Откровения в область наук, подлежащих развитию, изменчивости, ошибкам и личной совести каждого. Всякое распространение Церковного учения далее пределов Церковного предания само собой выходит из сферы Церковного авторитета и является как частное мнение, более или менее уважительное, но уже подлежащее суду разума. <...>

Но в том-то и заключается главное отличие православного мышления, что оно ищет не отдельные понятия устроить сообразно требованиям веры, но самый разум поднять выше своего обыкновенного уровня, — стремится самый источник разумения, самый способ мышления возвысить до сочувственного согласия с верой.

Первое условие для такого возвышения разума заключается в том, чтобы он стремился собрать в одну неделимую цельность все свои отдельные силы, которые в обыкновенном положении человека находятся в состоянии разрозненности и противоречия; чтобы он не признавал своей отвлеченной логической способности за единственный орган разумения истины; чтобы голос восторженного чувства, не согласенный с другими силами духа, он не почитал безошибочным указанием правды; чтобы внушения отдельного эстетического смысла, независимо от других понятий, он не считал верным путеводителем для разумения высшего мироустройства; даже — чтобы господствующую любовь своего сердца, отдельно от других требований духа, он не почитал за непогрешимую руководительницу к постижению высшего блага; но чтобы постоянно искал в глубине души того внутреннего корня разумения, где все отдельные силы сливаются в одно живое и цельное зрение ума. <...>

Находясь на этой высшей степени мышления, православно-верующий легко и безвредно может понять все системы мышления, исходящие из низших степеней разума, и видеть их ограниченность и вместе относительную истинность. Но для мышления, находящегося на низшей степени, высшая непонятна и представляется неразумием. Таков закон человеческого ума вообще. <...>

По этой же причине в мышлении православно-верующего совокупляется всегда двойная деятельность: следя за развитием своего разума, он вместе с тем следит и за самым способом своего мышления, постоянно стремясь возвысить разум до того уровня, на котором бы он мог сочувствовать вере.

Внутреннее сознание, или иногда только темное чувство этого искомого, конечного края ума, присутствует неотлучно при каждом движении его разума, при каждом, так сказать, дыхании его мысли, и если когда-нибудь возможно развитие самобытной образованности в мире православно-верующем, то очевидно, что эта особенность православного мышления, исходящая из особенного отношения разума к вере, должна определить ее господствующее направление. Такое только мышление может со временем освободить умственную жизнь православного мира от искажающих влияний постороннего просвещения, также как и от удушающего гнета невежества, равно противных просвещению православному. Ибо развитие мышления, дающее тот или другой смысл всей умственной жизни, или лучше сказать развитие философии, обуславливается соединением двух противоположных концов человеческой мысли: того, где она сопрягается с высшими вопросами веры, и того, где она прикасается к развитию наук и внешней образованности.

Философия не есть одна из наук и не есть вера. Она общий итог и общее основание всех наук и проводник мысли между ними и верою.

Где есть вера и нет развития разумной образованности, там и философии быть не может.

Где есть развитие наук и образованности, но нет веры или вера исчезла, там убеждения философские заменяют убеждения веры и, являясь в виде предрассудка, дают направление мышлению и жизни народа. Не все, разделяющие философские убеждения, изучали системы, из которых они исходят; но все принимают последние выводы этих систем, так сказать, на веру в убеждение других. Опираясь на эти умственные предрассудки, с одной стороны, а с другой – возбуждаясь текущими вопросами современной образованности, разум человеческий порождает новые системы философии, соответствующие взаимному отношению установившихся предрассудков и текущей образованности.

Но там, где вера народа имеет один смысл и одно направление, а образованность, заимствованная от другого народа, имеет другой смысл и другое направление, там должно произойти одно из двух: или образованность вытеснит веру, порождая соответственные себе убеждения философские; или вера, преодолевая в мыслящем сознании народа эту внешнюю образованность, из самого соприкосновения с нею произведет свою философию, которая даст другой смысл образованности внешней и проникнет ее господством другого начала.

Последнее совершилось, когда христианство явилось среди образованности языческой. Не только наука, но и самая философия языческая обратилась в орудие христианского просвещения и, как подчиненное начало, вошла в состав философии христианской.

Покуда внешнее просвещение продолжало жить на Востоке, до тех пор процветала там и православнохристианская философия. Она погасла только вместе с свободой Греции и с уничтожением ее образованности. Но следы ее сохраняют-

ся в писаниях святых отцов православной церкви, как живые искры, готовые вспыхнуть при первом прикосновении верующей мысли и опять засветить путеводительный фонарь для разума, ищущего истины.

Но возобновить философию св. отцов в том виде, как она была в их время, невозможно. Возникая из отношения веры к современной образованности, она должна была соответствовать и вопросам своего времени и той образованности, среди которой она развилась. Развитие новых сторон наукообразной и общественной образованности требует и соответственного им нового развития философии. Но истины, выраженные в умозрительных писаниях св. отцов, могут быть для нее живительным зародышем и светлым указателем пути.

Противупоставить эти драгоценные и живительные истины современному состоянию философии; проникнуться, по возможности, их смыслом; сообразить в отношении к ним все вопросы современной образованности, все логические истины, добытые наукою, все плоды тысячелетних опытов разума среди его разносторонних деятельностей; изо всех этих соображений вывести общие следствия, соответственные настоящим требованиям просвещения — вот задача, решение которой могло бы изменить все направление просвещения в народе, где убеждения православной веры находятся в разногласии с заимствованною образованностию. <...>

Публикуется по: Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 2 т. /Под ред. М. Гершензона. — М., 1911. — Т. 1. — С. 247 — 254.

Обозрение современного состояния литературы

<...>

Ибо две образованности, два раскрытия умственных сил в человеке и народах представляет нам беспристрастное умозрение, история всех веков и даже ежедневный опыт. Одна

образованность есть внутреннее устройство духа, силой извещающей в нем истины; другая — формальное развитие разума и внешних познаний. Первая зависит от того начала, которому покоряется человек, и может сообщаться непосредственно; вторая есть плод медленной и трудной работы. Первая дает смысл и значение второй, но вторая дает ей содержание и полноту. Для первой нет изменяющегося развития, есть только прямое признание, сохранение и распространение в подчиненных сферах человеческого духа; вторая, быв плодом вековых, постепенных усилий, опытов, неудач, успехов, наблюдений, изобретений и всей преемственно богатящейся умственной собственности человеческого рода, не может быть создана мгновенно, ни отгадана самым гениальным вдохновением, но должна слагаться мало помалу из совокупных усилий всех частных разумений. Впрочем, очевидно, что первая только имеет существенное значение для жизни, влагая в нее тот или другой смысл; ибо из ее источника истекают коренные убеждения человека и народов; она определяет порядок их внутреннего и направление внешнего бытия, характер их частных, семейных и общественных отношений, является начальной пружиной их мышления, господствующим звуком их душевных движений, краскою языка, причиною сознательных предпочтений и бессознательных пристрастий, основой нравов и обычаев, смыслом их истории.

Покоряясь направлению этой высшей образованности и дополняя ее своим содержанием, вторая образованность устраивает развитие наружной стороны мысли и внешних улучшений жизни, сама не заключая в себе никакой понудительной силы к тому или к другому направлению. Ибо по сущности своей и в отделенности от посторонних влияний она есть нечто среднее между добром и злом, между силою возвышения и силою искажения человека, как всякое внешнее сведение, как собрание опытов, как беспристрастное на-

блюдение природы, как развитие художественной техники, как и сам познающий разум, когда он действует оторванно от других способностей человека и развивается самодвижно, не увлекаясь низкими страстями, не озаряясь высшими помыслами, но передавая беззвучно одно отвлеченное знание, могущее быть одинаково употреблено на пользу и на вред, на служение правде или на подкрепление лжи.

Самая бесхарактерность этой внешней, логическо-технической образованности позволяет ей оставаться в народе или человеку даже тогда, когда они утрачивают или изменяют внутреннюю основу своего бытия, свою начальную веру, свои коренные убеждения, свой существенный характер, свое жизненное направление. Оставшаяся образованность, переживая господство высшего начала, ею управлявшего, поступает на службу другого, и таким образом, невинно переходит все различные переломы истории, беспрестанно возрастая в содержании своем до последней минуты человеческого бытия.

Между тем в самые времена переломов, в эти эпохи упадка человека или народа, когда основное начало жизни раздваивается в уме его, распадается на части и теряет таким образом всю свою силу, заключающуюся преимущественно в цельности бытия: тогда эта вторая образованность, разумно-внешняя, формальная, является единственной опорой неутвержденной мысли и господствует, посредством разумного расчета и равновесия интересов, над умами внутренних убеждений. <...>

Обыкновенно смешивают эти две образованности. От того в половине XVIII-го века могло возникнуть мнение, сначала развитое Лессингом¹ и Кондорсетом², и потом сделавшееся

¹ *Лессинг Готфрид Эфраим* (1729-1781) – нем. писатель, один из крупнейших представителей немецкого просвещения. – *Сост.*

² *Кондорсе Мари Жан Антуан Никола* (1743 – 1794) – франц. философ и политический деятель, участник «Энциклопедии», работал над организацией народного просвещения – *Сост.*

всеобщим, — мнение о каком-то постоянном, естественном и необходимом усовершенствовании человека. Оно возникло в противоположность другому мнению, утверждавшему неподвижность человеческого рода, с какими-то периодическими колебаниями вверх и вниз. Может быть, не было мысли сбивчивее этих двух. Ибо, если бы в самом деле человеческий род усовершенствовался, то от чего же человек не делается совершеннее? Если бы ничто в человеке не развивалось, не возрастало, то как бы мы могли объяснить бесспорное усовершенствование некоторых наук?

Одна мысль отрицает в человеке всеобщность разума, прогресс логических выводов, силу памяти, возможность словесного взаимодействия и т. п.; другая убивает в нем свободу нравственного достоинства.

Но мнение о неподвижности человеческого рода должно было уступить в общем признании мнению о необходимом развитии человека, ибо последнее было следствием другого заблуждения, принадлежащего исключительно рациональному направлению последних веков. Заблуждение это заключается в предположении, будто то живое разумение духа, то внутреннее устройство человека, которое есть источник его путеводных мыслей, сильных дел, безоглядных стремлений, задушевной поэзии, крепкой жизни и высшего зренья ума, будто оно может составляться искусственно, так сказать механически, из одного развития логических формул. Это мнение долго было господствующим, покуда, наконец, в наше время начало разрушаться успехами высшего мышления. Ибо логический разум, отрезанный от других источников познания и не испытывший еще до конца меры своего могущества, хотя и обещает сначала человеку создать ему внутренний образ мыслей, сообщить не формальное, живое воззрение на мир и самого себя; но, развившись до последних границ своего объема, он сам сознает неполноту своего отрицательного ведения и уже вследст-

вие собственного вывода требует себе иного высшего начала, недостижимого его отвлеченному механизму. <...>

Публикуется по: Публикуется по: Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 2 т. /Под ред. М. Гершензона. – М., 1911. – Т. 1. – С. 159 – 161.

В ответ А.С. Хомякову

<...>

Науки существенною частью своею, т.е. как познания, принадлежат равно языческому и христианскому миру и различаются только своею философскою стороною. Этой философской стороны христианства католицизм не мог сообщить им потому, что сам не имел ее в чистом виде. Оттого видим мы, что науки, как наследие языческое, процветали так сильно в Европе, но окончились безбожием, как необходимым следствием своего одностороннего развития.

Россия не блестела ни художествами, ни учеными изобретениями, не имея времени развиться в этом отношении самобытно, и не принимая чужого развития, основанного на ложном взгляде и потому враждебного ее христианскому духу. Но зато в ней хранилось первое условие развития правильного, требующего только времен и благоприятных обстоятельств; в ней собиралось и жило то устроительное начало знания, та философия христианства, которая одна может дать правильное основание наукам. Все Святые Отцы Греческие, не исключая самых глубоких писателей, были переведены и читаны и переписываемы, и изучаемы в тишине наших монастырей, этих святых зародышей несбывшихся университетов. Исаак Сириин¹, глубокомысленнейшее из всех философских писаний, до сих пор еще находится в списках 12 и 13 века. И эти монастыри были в живом, беспрестанном соприкосновении

¹ Преподобный *Исаак Сириин* – подвижник VII века, один из самых известных древних писателей-аскетов. – *Сост.*

с народом. Какое просвещение в нашем подлом классе¹ не в праве мы заключить из этого одного факта! Но это просвещение не блестящее, но глубокое; не роскошное, не материальное, имеющее целью удобства наружной жизни, но внутреннее, духовное; это устройство общественное, без самовластия и рабства, без благородных и подлых; эти обычаи вековые, без писаных кодексов, исходящие из Церкви и крепкие согласием нравов с учением веры; эти святые монастыри, рассадники христианского устройства, духовное сердце России, в которых хранились все условия будущего самобытного просвещения; эти отшельники, из роскошной жизни уходившие в леса, в недоступных ущельях изучавшие писания глубочайших мудрецов христианской Греции, и выходившие оттуда учить народ, их понимавший; эти образованные сельские приговоры²; эти городские веча; это раздолье Русской жизни, которое сохранилось в песнях — куда все это делось? Как могло это уничтожиться, не принеся плода? Как могло оно уступить насилию чужого элемента? Как возможен был Петр, разрушитель Русского и вводитель Немецкого? Если же разрушение началось прежде Петра, то как могло Московское Княжество, соединивши Россию, задавить ее? Отчего соединение различных частей в одно целое произошло не другим образом? Отчего при этом случае должно было торжествовать иностранное, а не Русское начало?

Один факт в нашей истории объясняет нам причину такого несчастного переворота; этот факт есть Стоглавый Собор³. Как скоро ересь явилась в Церкви, так раздор духа должен был отразиться и в жизни. Явились партии, более или менее уклоняющиеся от истины. Партия нововводительная одоле-

¹ *Подлый класс* — речь идет о податных сословиях, о низших классах. — *Сост.*

² *Приговоры* — постановления сельских общин. — *Сост.*

³ *Стоглавый Собор* — Собор Русской Православной Церкви 1551 г. — *Сост.*

ла партию старины, именно потому, что старина разорвана была разномыслием.¹ Оттуда, при разрушении связи духовной, внутренней явилась необходимость связи вещественной, формальной, отсюда местничество, опричнина, рабство и т.п. Оттуда искажение книг по заблуждению и невежеству, и исправление их по частному разумению и произвольной критике. Оттуда перед Петром правительство² в разномыслии с большинством народа, отвергаемого под названием раскольников. Оттого Петр, как начальник партии в государстве, образует общество в обществе и все, что за тем следует.

Какой же результат всего сказанного? Желать ли нам возвратить прошедшее России, и можно ли возвратить его? Если правда, что самая особенность Русского быта заключалась в его живом исхождении из чистого христианства, и что форма этого быта упала вместе с ослаблением духа; то теперь эта мертвая форма не имела бы решительно никакой важности. Возвращать ее насильственно было бы смешно, когда бы не было вредно. Но истреблять оставшиеся формы может только тот, кто не верит, что когда-нибудь Россия возвратится к тому живительному духу, которым дышит ее Церковь.

Желать теперь остается нам только одного: чтобы какой-нибудь Француз понял оригинальность учения христианского, как оно заключается в нашей Церкви, и написал об этом статью в журнале; чтобы Немец, повершивши ему, изучил нашу Церковь поглубже и стал бы доказывать на лекциях, что в ней совсем неожиданно открывается именно то, чего теперь требует просвещение Европы. Тогда, без сомнения, мы поверили бы Французу и Немцу, и сами узнали бы то, что имеем.

Публикуется по: Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 2 т. /Под ред. М. Гершензона. — М., 1911. — Т. 1. — С. 118 — 120.

¹ Имеется в виду церковные реформы Патриарха Никона в середине XVII века. — *Сост.*

² Имеется в виду правительство царя Алексея Михайловича. — *Сост.*

**О характере просвещения Европы и его отношении
к просвещению России¹**

(Письмо к графу Е.Е. Комаровскому, 1852 г.)

<...>

Конечно, мало вопросов, которые в настоящее время были бы важнее этого вопроса — об отношении Русского просвещения к Западному. От того, как он разрешается в умах наших, зависит не только господствующее направление нашей литературы, но, может быть, и направление всей нашей умственной деятельности, и смысл нашей частной жизни, и характер общежительных отношений. Однако же, еще не очень давно то время, когда этот вопрос был почти невозможен, или, что все равно, разрешался так легко, что не стоило труда его предлагать. Общее мнение было таково, что различие между просвещением Европы и России существует только в степени, а не в характере, и еще менее в духе или основных началах образованности. — У нас (говорили тогда) было прежде только варварство: образованность наша начинается с той минуты, как мы начали подражать Европе, бесконечно опередившей нас в умственном развитии. Там науки процветали, когда у нас их еще не было; там они созрели, когда у нас только начинают распускаться. От того там учителя, мы ученики; впрочем, — прибавляли обыкновенно с самодовольством, — ученики довольно смысленные, которые так быстро перенимают, что скоро, вероятно, обгонят своих учителей. <...>

Европейское просвещение, во второй половине XIX-го века, достигло той полноты развития, где его особенное значение выразилось с очевидною ясностью для умов, хотя несколько наблюдательных. Но результат этой полноты развития, этой ясности итогов, был почти всеобщее чувство недовольства и обманутой надежды. Не потому Западное

¹ Письмо публикуется по изданию 1911 г. без редакторских сносок. — *Сост.*

просвещение оказалось неудовлетворительным, чтобы науки на Западе утратили свою жизненность; напротив, они процветали, по-видимому, еще более, чем когда-нибудь; не потому, чтобы та или другая форма внешней жизни тяготела над отношениями людей или препятствовала развитию их господствующего направления; напротив, борьба с внешним препятствием могла бы только укрепить пристрастие к любимому направлению, и никогда, кажется, внешняя жизнь не устраивалась послушнее и согласнее с их умственными требованиями. Но чувство недовольства и безотрадной пустоты легло на сердце людей, которых мысль не ограничивалась тесным кругом минутных интересов, именно потому, что самое торжество ума Европейского обнаружило односторонность его коренных стремлений; потому что, при всем богатстве, при всей, можно сказать, громадности частных открытий и успехов в науках, общий вывод из всей совокупности знания представил только отрицательное значение для внутреннего сознания человека; потому что, при всем блеске, при всех удобствах наружных усовершенствований жизни, самая жизнь лишена была своего существенного смысла: ибо, не проникнутая никаким общим сильным убеждением, она не могла быть ни украшена высокою надеждою, ни согрета глубоким сочувствием. Многовековой холодный анализ разрушил все те основы, на которых стояло Европейское просвещение от самого начала своего развития; так, что собственные его коренные начала, из которых он выросло, сделались для него посторонними, чужими, противоречащими его последним результатам; между тем как прямою собственностью его оказался этот самый разрушивший его корни анализ, этот самодвижущийся нож разума, это отвлеченный силлогизм, не признающий ничего, кроме себя и личного опыта, этот самовластвующий рассудок, или, как вернее назвать, эту логическую деятельность, отрешенную от всех других позна-

вательных сил человека, кроме самых грубых, самых первых чувственных данных, и на них одних созидающую свои воздушные, диалектические построения. <...>

Такое состояние умов в Европе имело на Россию действие противное тому, какое оно впоследствии произвело на Запад. Только немногие, может быть, и то разве на минуту, могли увлечься наружным блеском этих безрассудных систем, обмануться искусственным благообразием их гнилой красоты; но большая часть людей, следивших за явлениями Западной мысли, убедившись в неудовлетворительности Европейской образованности, обратили внимание свое на те особенные начала просвещения, не оцененные европейским умом, которыми прежде жила Россия и которые теперь еще замечаются в ней помимо Европейского влияния. <...>

Впрочем, понять и выразить эти основные начала, из которых сложилась особенность Русского быта, не так легко, как, может быть, думают некоторые. Ибо коренные начала просвещения России не раскрылись в ее жизни до той очевидности, до какой развились начала Западного просвещения в его истории. Чтобы их найти, надобно искать; они не бросаются сами в глаза, как бросается образованность Европейская. Европа высказалась вполне. В девятнадцатом веке, она, можно сказать, dokonчила круг своего развития, начавшийся в девятом. Россия, хотя в первые века своей исторической жизни была образована не менее Запада, однако же, вследствие посторонних и, по-видимому, случайных препятствий, была постоянно останавливаема на пути своего просвещения так, что для настоящего времен и могла она сберечь не полное и досказанное его выражение, но только одни, так сказать, намеки на его истинный смысл, одни его первые начала и их первые следы на уме и жизни Русского человека.

В чем же заключаются эти начала просвещения Русского? Что представляют они особенного от тех начал, из которых

развились просвещение Западное? И возможно ли их дальнейшее развитие? И если возможно, то что обещают они для умственной жизни России? Что могут принести для умственной жизни Европы? – Ибо, после совершившегося спротивления России и Европы, уже невозможно предполагать ни развития умственной жизни в России без отношения к Европе, ни развития умственной жизни в Европе без отношения к России.

Начала просвещения Русского совершенно отличны от тех элементов, из которых составилось просвещение народов Европейских. Конечно, каждый из народов Европы имеет в характере своей образованности нечто особое; но эти частные, племенные и государственные или исторические особенности не мешают им всем составлять вместе то духовное единство, куда каждая особая часть входит как живой член в одно личное тело. От того, посреди всех исторических случайностей, они развивались всегда в тесном и сочувственном соотношении. Россия, отделившись духом от Европы, жила и жизнью отдельную от нее. Англичанин, Француз, Итальянец, Немец, никогда не переставал быть Европейцем, всегда сохраняя притом свою национальную особенность. Русскому человеку, напротив того, надобно было почти уничтожить свою народную личность, чтобы сродниться с образованностью Западной; ибо и наружный вид, и внутренний склад ума, взаимно друг друга объясняющие и поддерживающие, были в нем следствием совсем другой жизни, проистекающей совсем из других источников.

Кроме разностей племенных, еще три исторические особенности дали отличительный характер всему развитию просвещения на Западе: особая форма, через которую проникало в него Христианство, особый вид, в котором перешла к нему образованность древнеклассического мира, и, наконец, особые элементы, из которых сложилась в нем государственность.

Христианство было душою умственной жизни народов на Западе, также как и России. Но в Западную Европу проникало оно единственно через Церковь Римскую.

Конечно, каждый патриархат, каждое племя, каждая страна в Христианском мире, не переставали сохранять свою личную особенность, участвуя притом в общем единстве всей Церкви. <...> Так и Римская Церковь имела свою, так сказать, законную особенность¹, прежде чем отделилась от Церкви Вселенской; но, отделившись от нее, она естественно должна была эту частную свою особенность обратить в исключительную форму, через которую одно Христианское учение могло проникать в умы народов, ей подчиненных.

Образованность древнего дохристианского мира, — второй элемент, из которого развилось просвещение Европы, — была известна Западу до половины 15-го века почти исключительно в том особенном виде, какой она приняла в жизни древнего языческого Рима; но другая сторона ее, образованность Греческая и Азиатская, в чистом виде своем почти не проникала в Европу до самого почти покорения Константинополя. Между тем Рим, как известно, далеко не был представителем всего языческого просвещения: ему принадлежало только господство материальное над миром, между тем как умственное господство над ним принадлежало и языку и образованности Греческой. Потому, всю опытность человеческого ума, все достояние его, которое он добыл себе в продолжение шеститысячелетних усилий, перенимать единственно в той форме, какую оно получило в образованности Римской, — значило принимать его в виде совершенно одностороннем, и неминуемо подвергаться опасности — сообщить эту односторонность и характеру собственной своей образованности. Так действительно и совершилось с Европою. Когда же в

¹ И.В. Киреевский называет особенностью римско-католической церкви ее практическую деятельность и разработку «логической связи понятий». — *Сост.*

XV—м веке Греческие изгнанники перешли на Запад с своими драгоценными рукописями, то было уже поздно. Образованность Европы, правда, оживилась; но смысл ее остался тот же: склад ума и жизни был уже заложен. Греческая наука расширила круг знания и вкуса, разбудила мысли, дала умам полет и движение; но господствующего направления духа уже изменить не могла.

Наконец, третий элемент просвещения, образованность общественная, представляет ту особенность на Западе, что почти ни в одном из народов Европы государственность не произошла из спокойного развития национальной жизни и национального самосознания, где господствующие, религиозные и общественные понятия людей, воплощаясь в бытовых отношениях, естественно вырастают и крепнут и связываются в одно общее единомыслие, правильно отражающееся в стройной цельности общественного организма. Напротив, общественный быт Европы, по какой-то странной исторической случайности, почти везде возник насильственно, из борьбы насмерть двух враждебных племен: из угнетения завоевателей, из противодействия завоеванных, и наконец, из тех случайных условий, которыми наружно кончались споры враждующих, несоразмерных сил. <...>

Влияние живых еще развалин, уцелевших от разрушения остатков старой Римской образованности, на новорождающуюся образованность Запада — было всеобъемлющее. Проникая в самое основное строение общественных отношений, в законы, в язык, в нравы, в обычаи, в первое развитие наук и искусств Европейских, древний Рим должен был поневоле сообщить более или менее всем отношениям Западного человека тот особенный характер, которым сам он отличался от других народов; и этот особенный характер всей совокупности отношений, окружающих человека, по необходимости, должен был проникнуть в самый, так сказать, внутренний со-

став его жизни, переобразовывая более или менее все другие влияния, согласно своему господствующему направлению.

Потому, главная особенность умственного характера Рима должна была отразиться и в умственной особенности Запада. Но если мы захотим эту господствующую особенность Римского образования выразить одною общею формулою, то не ошибемся, кажется, если скажем, что отличительный склад Римского ума заключался в том именно, что в нем наружная рассудочность брала перевес над внутреннюю сущность вещей. Этот характер, очевидно, представляет нам общественный и семейный быт Рима, логически и нераскаянно уродовавший естественные и нравственные отношения людей, по внешней букве случайно выразившегося закона. Тот же характер представляет нам и поэзия Римлян, работавшая над художественным усовершенствованием внешних форм чужого вдохновения. То же представляет нам их язык, задавивший под искусственною стройностью грамматических конструкций естественную свободу и живую непосредственность душевных движений. Тот же характер видим мы в самых знаменитых законах Римских, где стройность внешней формальности доведена до столь изумительного логического совершенства, при изумительном тоже отсутствии внутренней справедливости. <...>

Схоластика была не что иное, как стремление к наукообразному богословию. Ибо богословие было тогда и выше целью и главным источником всякого знания. Задача схоластики состояла в том, чтобы не только связать понятия богословские в разумную систему, но и подложить под них рассудочно-метафизическое основание. Главными орудиями для того были творения Блаженного Августина и логические сочинения Аристотеля. Высшее университетское развитие заключалось в диалектических словопрениях о предметах веры. Знаменитейшие богословы старались выво-

дить ее догматы из своих логических умозаключений. <...>

Живое, цельное понимание внутренней, духовной жизни и живое, непредупрежденное созерцание внешней природы равно изгонялись из оцепленного круга Западного мышления, первое под именем «мистики», — по натуре своей ненавистной для схоластической рассудочности (сюда относилась и та сторона учения Православной Церкви, которая не согласовалась с Западными системами); второе преследовалось прямо под именем «безбожия» (сюда относились те открытия в науках, которые разноречили с современным понятием богословов). Ибо схоластика сковала свою веру с своим тесным разумением науки в одну неразрывную судьбу.

Поэтому, когда со взятием Константинополя, свежий, неиспорченный воздух Греческой мысли повеял с Востока на Запад, и мыслящий человек на Западе вздохнул легче и свободнее, то все здание схоластики мгновенно разрушилось. Однако же следы схоластической односторонности остались на умах, ею воспитанных. Предмет мышления стал другой, и направление иное; но тот же перевес рассудочности и та же слепота к живым истинам сохранились почти по-прежнему.<...>

Между тем, в то же время, как Римское богословие развивалось посредством схоластической философии, писатели Восточной Церкви, не увлекаясь в односторонность силлогистических построений, держались постоянно той полноты и цельности умозрения, которые составляют отличительный признак Христианского любомудрия. Ибо не надобно забывать, что все современное просвещение тогда сосредоточивалось в Византии. Древние писатели Христианские и языческие, и особенно писатели-философы, были коротко знакомы образованным Грекам, — и очевидные следы их основательного изучения видны в большей части духовных творений, до самой половины XV века; между тем как Запад, необразованный и можно даже сказать невежественный

сравнительно с Византией, до самого почти XIV века обращался в своем мышлении почти единственно в кругу одних Латинских писателей, за исключением только немногих Греческих. Только в половине XIV века основана была первая ученая академия в Италии знаменитым монахом Варлаамом, учителем Петрарки, — тем самым несчастным предателем Православной Церкви, который, заразившись Западною уверенностью в своей логической разумности, отвергал некоторые, непонятные ему, догматы Христианского учения и был за то осужден Константинопольским собором и изгнан из Греции с бесчестьем: но зато — тем с большею честью принят в Италии.

Аристотель, без всякого сомнения, был лучше и основательнее известен Грекам, чем Латинянам, хотя, может быть, без тех дополнений, которыми обогатили его арабские и Латинские ученые, и которые, до самого падения схоластического воспитания в Европе, составляли необходимое условие всякого развития ума на Западе. Однако же, в Греческих мыслителях не только не видим мы особого пристрастия к Аристотелю, но, напротив того, в большей части из них замечаем явное предпочтение Платона; — не потому, конечно, чтобы Христианские мыслители усваивали себе языческие понятия того или другого; но потому, вероятно, что самый способ мышления Платона представляет более цельности в умственных движениях, более теплоты и гармонии в умозрительной деятельности разума. От того, почти то же отношение, какое мы замечаем между двумя философам и древности, существовало и между философией Латинского мира, как она вырабатывалась в схоластике, и тою духовною философией, которую находим в писателях Церкви Восточной, особенно ясно выраженную в Св. Отцах, живших после Римского отпадения.

Достойно замечание, что эта духовная философия Вос-

точных Отцов Церкви, писавших после X века, – философия прямо и чисто Христианская, глубокая, живая, возвышающая разум от рассудочного механизма к высшему, нравственно свободному умозрению, – философия, которая даже и для неверующего мыслителя могла бы быть поучительной, по удивительному богатству и глубине и тонкости своих психологических наблюдений, – несмотря однако же на все свои достоинства (я говорю здесь единственно о достоинствах умозрительных, оставляя в стороне значение богословское), была так мало доступна рассудочному направлению Запада, что не только никогда не была оценена Западными мыслителями, но, что еще удивительнее, до сих пор осталась им почти вовсе неизвестной. По крайней мере, ни один философ, ни один историк философии, не упоминает о ней, хотя в каждой истории философии и находим мы длинные трактаты о философии Индийской, Китайской и Персидской. <...>

Впрочем, и древние Отцы Церкви, жившие еще до отделения Рима и, следовательно, равно признаваемые востоком и Западом, не всегда одинаково понимались на Западе и на Востоке. Это различие могло произойти оттого, что Востоку всегда были вполне известны все писатели и учителя Вселенской Церкви; Западным же ученым были знакомы преимущественно Латинские и только некоторые из Греческих писателей, на которых они тоже смотрели сквозь готовые уже понятия, почерпнутые ими у Римских учителей. От того и в новейшие времена, когда они уже короче познакомились с Греческою литературой, то все еще невольно продолжали смотреть на нее сквозь тоже ограниченное окно, если не с цветными, то с тусклыми стеклами. Этим только можно объяснить себе, каким образом они могли так долго удержаться в односторонности своего рассудочного направления, которое, иначе, должно бы было разрушиться от совокупного действия всех древних Отцов Церкви. Сохраняя же свою од-

носторонность, они или не замечали, или иногда даже вовсе не знали тех из древних писателей, в которых особенно выразилась сторона, прямо противоположная этой ограниченности, и самодовольно отвергали ее под названием мистики!

Отсюда, кроме различия понятий, на Востоке и Западе происходит еще различие и в самом способе мышления богословско-философском. Ибо, стремясь к истине умозрения, Восточные мыслители заботятся прежде всего о правильности внутреннего состояния мыслящего духа; Западные — более о внешней связи понятий. Восточные, для достижения полноты истины, ищут внутренней цельности разума: того, так сказать, средоточия умственных сил, где все отдельные деятельности духа сливаются в одно живое и высшее единство. Западные, напротив того, полагают, что достижение полной истины возможно и для разделившихся сил ума, самодвижно действующих в своей одинокой отдельности. <...>

Учения Святых Отцов Православной Церкви перешли в Россию, можно сказать, вместе с первым благовестом Христианского колокола. Под их руководством, сложился и воспитался коренной Русский ум, лежащий в основе Русского быта.

Обширная Русская земля, даже во времена разделения своего на мелкие княжества, всегда сознавала себя как одно живое тело и не столько в единстве языка находила свое притягательнее средоточие, сколько в единстве убеждений, происходящих из единства верования в церковные постановления. Ибо ее необозримое пространство было все покрыто, как бы одной непрерывной сетью, неисчислимым множеством уединенных монастырей, связанных между собой сочувственными нитями духовного общения. Из них единообразно и единомысленно разливался свет сознания и науки во все отдельные племена и княжества. Ибо не только духовные понятия народа из них исходили, но и все его понятия нравственные, общежительные и юридические, переходя че-

рез их образовательное влияние, опять от них возвращались в общественное сознание, приняв одно, общее направление. Безразлично составляясь из всех классов народа, из высших и низших ступеней общества, духовенство, в свою очередь, во все классы и ступени распространяло свою высшую образованность, почерпая ее прямо из первых источников, из самого центра современного просвещения, который тогда находился в Царьграде, Сирии и на Святой Горе¹. И образованность эта так скоро возросла с России, и до такой степени, что и теперь даже она кажется нам изумительною, когда мы вспомним, что некоторые из удельных князей XII и XIII века уже имели такие библиотеки, с которыми многочисленностью томов едва могла равняться первая тогда на Западе библиотека Парижская; что многие из них говорили на Греческом и Латинском языке также свободно, как на Русском, а некоторые знали притом и другие языки Европейские; что в некоторых, уцелевших до нас писаниях XV века² мы находим выписки из Русских переводов таких творений Греческих, которые не только не были известны Европе, но даже в самой Греции утратились после ее упадка и только в недавнее время и уже с великим трудом могли быть открыты в не разобранных сокровищницах Афона; что в уединенной тишине монашеских келий, часто в глуши лесов, изучались и переписывались, и до сих пор еще уцелели в старинных рукописях, Словенские переводы тех Отцов Церкви, которых глубокомысленные писания, исполненные высших богословских и философских умозрений, даже в настоящее время едва ли каждому Немецкому профессору любомудрия³ придется по силам мудрости (хотя, может быть, ни один не сознается в этом): наконец,

¹ Святая Гора – Афон в Греции. – *Сост.*

² Например, в писаниях прп. Нила Сорского. – *Сост.*

³ *Профессор любомудрии* – профессор философии. – *Сост.*

когда мы вспомним, что эта Русская образованность была так распространена, так крепка, так развита, и потому пустила такие глубокие корни в жизнь Русскую, что, несмотря на то, что уже полтора столетия прошло с тех пор, как монастыри наши перестали быть центром просвещения; несмотря на то, что вся мыслящая часть народа, своим воспитанием и своими понятиями, значительно уклонилась, а в некоторых и совсем отделилась от прежнего Русского быта, пригладив даже и память об нем из сердца своего: — этот Русский быт, созданный по понятиям прежней образованности и проникнутый ими, еще уцелел, почти неизменно, в низших классах народа: он уцелел, — хотя живет в них уже почти бессознательно, уже в одном обычном предании, уже не связанный господством образующей мысли, уже не оживляющийся, как в старину, единомысленными воздействиями высших классов общества, уже не проникающийся, как прежде, вдохновительным сочувствием со всею совокупностью умственных движений отечества. Какая же сила должна была существовать для того, чтобы произвести такое прочное действие? — И эта твердость быта, следствие прежней образованности, замечается в том самом народе, который так легко мог изменить свою образованность языческую, когда принял Христианское учение.

Потому этот Русский быт и эта прежняя, в нем отзывающаяся жизнь России драгоценны для нас, особенно по тем следам, которые оставили на них чистые Христианские начала, действовавшие беспрепятственно на добровольно покорившиеся им племена Словенские. И не природные какие-нибудь преимущества Словенского племени заставляют нас надеяться на будущее его процветание: нет! Племенные особенности, как земля, на которую падает умственное семя, могут только ускорить или замедлить его первое развитие; они могут сообщить ему здоровую или тощую пищу; могут, наконец, ему дать свободный ход на Божьем свете или заглушить

его чужими растениями; но самое свойство плода зависит от свойства семени. <...>

Лучшим выражением той готовности, с какою русский человек стремился с самого начала осуществить в своей жизни всю полноту принятого им нового убеждения, может служить первое, еще необдуманное (так прекрасно необдуманное!) желание святого Владимира: прощать всем преступникам. Сама Церковь первая остановила его от исполнения этого желания, положив, таким образом, различие между обязанностями лично-духовными и светски-правительственными. Вместе с тем определила она, с начала навсегда, твердые границы между собою и государством, между безусловною чистотою своих высших начал и житейскою смешанностию общественного устройства, всегда оставаясь вне государства и его мирских отношений, высоко над ними, как недосягаемый, светлый идеал, к которому они должны стремиться и который сам не смешивался с их земными пружинами. Управляя личным убеждением людей, Церковь Православная никогда не имела притязания насильственно управлять их волею, или приобретать себе власть светски-правительственную, или, еще менее, искать формального господства над правительственною властью. Государство, правда, стояло Церковью: оно было тем крепче в своих основах, тем связнее в своем устройстве, тем цельнее в своей внутренней жизни, чем более проникалось ею. Но Церковь никогда не стремилась быть государством, как и государство, в свою очередь, смиренно сознавая свое мирское назначение, никогда не называло себя «святым». Ибо если Русскую землю иногда называли: «Святая Русь», то это единственно с мыслию о тех святынях мощей и монастырей и храмов Божиих, которые в ней находились, а не потому, чтобы ее устройство представляло сопроницание церковности и светскости, как устройство Святой Римской империи. <...>

Таким образом, Русское общество выросло самобытно и естественно, под влиянием одного внутреннего убеждения, Церковью и бытовым преданием воспитанного. Однако же — или лучше сказать потому именно в нем не было и мечтательного равенства, как не было стеснительных преимуществ. Оно представляет не плоскость, а лестницу, на которой было множество ступеней; но эти ступени не были вечно неподвижными, ибо устанавливались естественно, как необходимые сосуды общественного организма, а не насильственно, случайностями войны, и не преднамеренно, по категориям разума. <...>

Вследствие таких естественных, простых и единодушных отношений, и законы, выражающие эти отношения, не могли иметь характер искусственной формальности; но выходя из двух источников: из бытового предания и из внутреннего убеждения, они должны были, в своем духе, в своем составе и в своих применениях, носить характер более внутренней, чем внешней правды, предпочитая очевидность существенной справедливости — буквальному смыслу формы; святость предания — логическому выводу; нравственность требования — внешней пользе. Я говорю, разумеется, не о том или другом законе отдельно, но о всей, так сказать, наклонности (тенденции) древнерусского права. Внутренняя справедливость брала в нем перевес над внешнею формальностью. <...>

Но в древней России эта внутренняя цельность самосознания, к которой самые обычаи направляли Русского человека, отражалась и на формах его жизни семейной, где закон постоянного, ежеминутного самоотвержения был не геройским исключением, но делом общей и обыкновенной обязанности. До сих пор еще сохраняется этот характер семейной цельности в нашем крестьянском быту. Ибо, если мы захотим вникнуть во внутреннюю жизнь нашей избы, то заметим в ней то обстоятельство, что каждый член семьи, при всех сво-

их беспрестанных трудах и постоянной заботе об успешном ходе всего хозяйства, никогда в своих усилиях не имеет в виду своей личной корысти. Мысли о собственной выгоде совершенно отсек он от самого корня своих побуждений. Цельность семьи есть одна общая цель и пружина. Весь избыток хозяйства идет безотчетно одному главе семейства; все частные заработки сполна и совестливо отдаются ему. И притом образ жизни всей семьи обыкновенно мало улучшается и от излишних избытков главы семейства; но частные члены не входят в их употребление и не ищут даже узнать величину их: они продолжают свой вечный труд и заботы с одинаковым самозабвением, как обязанность совести, как опору семейного согласия. В прежние времена это было еще разительнее: ибо семьи были крупнее и составлялись не из одних детей и внуков, но сохраняли свою цельность при значительном размножении рода. Между тем, и теперь еще можем мы ежедневно видеть, как легко при важных несчастиях жизни, как охотно, скажу даже, как радостно один член семейства всегда готов добровольно пожертвовать собою за другого, когда видит в своей жертве общую пользу своей семьи.

На Западе ослабление семейных связей было следствием общего направления образованности: от высших классов народа перешло оно к низшим, прямым влиянием первых на последние и неудержимым стремлением последних: перенимать нравы класса господствующего. Эта страстная подражательность тем естественнее, чем однороднее умственная образованность различных классов, и тем быстрее приносит плоды, чем искусственнее характер самой образованности и чем более она подчиняется личным мнениям.

В высших слоях Европейского общества, семейная жизнь, говоря вообще, весьма скоро стала, даже для женщин, делом почти посторонним. От самого рождения дети знатных родов воспитывались за глазами матери. Особенно в тех государст-

вах, где мода воспитывать дочерей вне семьи, в отделенных от нее непроницаемыми стенами монастырях, сделалась общим обычаем высшего сословия, там мать семейства вовсе почти лишена была семейного смысла. Переступая через порог монастыря только для того, чтобы идти под венец, она тем же шагом вступала в заколдованный круг светских обязанностей, прежде чем узнавала обязанности семейные. Поэтому чувствительность к отношениям общественным брала в ней верх над отношениями домашними. Самолюбивые и шумные удовольствия гостиной заменяли ей тревоги и радости тихой детской. Салонная любезность и умение жить в свете, с избытком развиваясь на счет других добродетелей сделались самою существенною частью женского достоинства. Скоро для обоих полов блестящая гостиная обратилась в главный источник удовольствий и счастья, в источник ума и образованности, в источник силы общественной, в господствующую и всепоглощающую цель их искусственной жизни. Оттуда, — особенно в государствах, где воспитание женщин высшего круга совершалось вне семьи, — произошло великолепное, обворожительное развитие общежительных утонченностей; вместе с этим развитием и нравственное гниение высшего класса, и в нем первый зародыш знаменитого впоследствии учения о всесторонней эмансипации женщины.

В России, между тем, формы общежития, выражая общую цельность быта, никогда не принимали отдельного, самостоятельного развития, оторванного от жизни всего народа, и потому не могли заглушить в человеке его семейного смысла и повредить цельности его нравственного возрастания. Резкая особенность Русского характера в этом отношении заключалась в том, что никакая личность, в общежительных сношениях своих, никогда не искала выставить свою самородную особенность как какое-то достоинства; но все честолюбие частных лиц ограничивалось стремлением: быть пра-

вильным выражением основного духа общества. Потому как гостиная не правительствует в государстве, которого все части проникнуты сочувствием со всею цельностью жизни общественной; как личное мнение не господствует в обществе, которое незыблемо стоит на убеждении: так и прихоть моды не властвует в нем, вытесняясь твердостью общего быта.

При таком устройстве нравов, простота жизни и простота нужд была не следствием недостатка средств и не следствием неразвития образованности, но требовалась самым характером основного просвещения. На Западе роскошь была не противоречие, но законное следствие раздробленных стремлений общества и человека; она была, можно сказать, в самой натуре искусственной образованности; ее могли порицать духовные, в противность обычным понятиям, но в общем мнении она была почти добродетелью. Ей не уступали, как слабости, но напротив, гордились ею, как завидным преимуществом. В средние века, народ с уважением смотрел на наружный блеск, окружающий человека, и свое понятие об этом наружном блеске благоговейно сливал в одно чувство с понятием о самом достоинстве человека. Русский человек больше золотой парчи придворного уважал лохмотья юродивого. Роскошь проникала в Россию, но как зараза от соседей. В ней извинялись; ей поддавались, как пороку, всегда чувствуя ее незаконность, не только религиозную, но и нравственную и общественную.

Западный человек искал развитием внешних средств облегчить тяжесть внутренних недостатков. Русский человек стремился внутренним возвышением над внешними потребностями избежать тяжести внешних нужд. Если бы наука о политической экономии существовала тогда, то, без всякого сомнения, она не была бы понятна русскому. Он не мог бы согласиться с цельностью своего воззрения на жизнь — особой науки о богатстве. Он не мог бы понять, как можно с намере-

нием раздражать чувствительность людей к внешним потребностям только для того, чтобы умножить их усилия к вещественной производительности. Он знал, что развитие богатства есть одно из второстепенных условий жизни общественной и должно потому находиться не только в тесной связи с другими высшими условиями, но и в совершенной им подчиненности. <...>

По той же причине, если бы и изящные искусства имели время развиться в древней России, то, конечно, приняли бы в ней другой характер, чем на Западе. Там развивались они сочувственно с общим движением мысли, и потому та же раздробленность духа, которая в умозрении произвела логическую отвлеченность, в изящных искусствах породила мечтательность и разрозненность сердечных стремлений. Оттуда языческое поклонение отвлеченной красоте. Вместо того чтобы смысл красоты и правды хранить в той неразрывной связи, которая, конечно, может мешать быстроте их отдельного развития, но которая бережет общую цельность человеческого духа и сохраняет истину его проявлений, западный мир, напротив того, основал красоту свою на обмане воображения, на заведомо ложной мечте или на крайнем напряжении одностороннего чувства, рождающегося из умышленного раздвоения ума. Ибо западный мир не сознавал, что мечтательность есть сердечная ложь и что внутренняя цельность бытия необходима не только для истины разума, но и для полноты изящного наслаждения. <...>

Но остановимся здесь и соберем вместе все сказанное нами о различии просвещения западноевропейского и древнерусского, ибо, кажется, достаточно уже замеченных нами особенностей для того, чтобы, сведя их в один итог, вывести ясное определение характера той и другой образованности. <...> Потому если справедливо сказанное нами прежде, то раздвоение и цельность, рассудочность и разумность будут

последним выражением западноевропейской и древнерусской образованности.

Но здесь естественно приходит вопрос: отчего же образованность Русская не развилась полнее образованности Европейской, прежде введения в Россию просвещения Западного? Отчего не опередила Россия Европу? Отчего не стала она во главе умственного движения всего человечества, имея столько залогов для правильного и всеобъемлющего развития духа? <...>

Здесь, конечно, могут быть только гадательные предположения. Что касается до моего личного мнения, то я думаю, что особенность России заключалась в самой полноте и чистоте того выражения, которое Христианское учение получило в ней, – во всем объеме ее общественного и частного быта. В этом состояла главная сила ее образованности; но в этом же таилась и главная опасность для ее развития. Чистота выражения так сливалась с выражаемым духом, что человеку легко было смешать их значительность, и наружную форму уважать наравне с ее внутренним смыслом. От этого смешения, конечно, ограждал его самый характер православного учения, преимущественно заботящегося о цельности духа. Однако же разум учения, принимаемого человеком, не совершенно уничтожает в нем общечеловеческую слабость. В человеке и в народе, нравственная свобода воли не уничтожается никаким воспитанием и никакими постановлениями. В XVI веке, действительно, видим мы, что уважение к форме уже во многом преобладает над уважением духа. Может быть, начало этого неравновесия должно искать еще и прежде; но в XVI веке оно уже становится видимым. Некоторые повреждения, вкравшиеся в богослужебные книги, и некоторые особенности в наружных обрядах Церкви упорно удерживались в народе, несмотря на то, что беспрестанные сношения с Востоком должны бы были вразумить его о несходствах с дру-

гими Церквями. В то же время видим мы, что частные юридические постановления Византии не только изучались, но и уважались наравне почти с постановлениями общецерковными, и уже выражается требование: применять их к России, как бы они имели всеобщую обязательность. В то же время в монастырях, сохранявших свое наружное благолепие, замечался некоторый упадок в строгости жизни. В то же время, правильное в начале, образование взаимных отношений бояр и помещиков начинает принимать характер уродливой формальности запутанного местничества. В то же время близость Унии¹, страхом чуждых нововведений еще более усиливает общее стремление к боязливому сохранению всей, даже наружной и буквальной целостности в коренной Русской православной образованности.

Таким образом, уважение к преданию, которым стояла Россия, нечувствительно для нее самой, перешло в уважение более наружных форм его, чем его оживляющего духа. Оттуда произошла та односторонность в Русской образованности, которой резким последствием был Иоанн Грозный, и которая через век после была причиною расколов и потом своей ограниченностью должна была в некоторой части мыслящих людей произвести противоположную себе, другую односторонность: стремление к формам чужим и к чужому духу.

Но корень образованности России живет еще в ее народе и, что всего важнее, он живет в его Святой Православной Церкви. Потому на этом только основании, и ни на каком другом, должно быть воздвигнуто прочное здание просвещения России, ожидаемое доныне из смешанных и большею частью чуждых материалов, и потому имеющее нужду быть пере-

¹ Уния — союз, соглашение между православием и католичеством, предполагавшее отказ от ряда важных положений православия и по сути направленное на подготовку православных к переходу в католичество. В XVI веке, о котором пишет Киреевский, была заключена Брест-Литовская уния (1596 г.). — *Сост.*

строенным из чистых собственных материалов. Построение же этого здания может совершиться тогда, когда тот класс народа нашего, который не исключительно занят добыванием материальных средств к жизни, и которому, следовательно, в общественном составе преимущественно предоставлено значение: вырабатывать мысленно общественное самосознание, — когда этот класс, говорю я, до сих пор проникнутый Западными понятиями, наконец полнее убедится в односторонности европейского просвещения; когда он живее почувствует потребность новых умственных начал; когда с разумной жадной полнотой правды он обратится к чистым источникам древней Православной веры своего народа и чутким сердцем будет прислушиваться к ясным еще отголоскам этой Святой веры отечества в прежней, родимой жизни России. Тогда, вырвавшись из под гнета рассудочных систем Европейского любуемудрия, Русский образованный человек, в глубине особенного, недоступного для Западных понятий, живого цельного умозрения Святых Отцов Церкви, найдет самые полные ответы именно на те вопросы ума и сердца, которые всего более тревожат душу, обманутую последними результатами Западного самосознания. А в прежней жизни отечества своего он найдет возможность понять развитие другой образованности.

Тогда возможна будет в России наука, основанная на самобытных началах, отличных от тех, какие нам предлагает просвещение европейское. Тогда возможно будет в России искусство, на самородном корне расцветающее. Тогда жизнь общественная в России утвердится в направлении, отличном от того, какое может ей сообщить образованность Западная.

Однако же, говоря: «направление», я не излишним почти таю прибавить, что этим словом я резко ограничиваю весь смысл моего желанья. Ибо, если когда-нибудь случилось бы мне увидеть во сне, что какая-либо из внешних особенностей

нашей прежней жизни, давно погибшая, вдруг воскресла посреди нас и в прежнем виде своем вмешалась в настоящую жизнь нашу; то это видение не обрадовало бы меня. Напротив, оно испугало бы меня. Ибо такое перемещение прошлого в новое, отжившего в живущее, было бы то же, что перестановка колеса из одной машины в другую, другого устройства и размера: в таком случае или колесо должно сломаться, или машина. Одного только желаю я, чтобы те начала жизни, которые хранятся в учении Святой Православной Церкви, вполне проникнули убеждения всех степеней и сословий наших; чтобы эти высшие начала, господствуя над просвещением Европейским и не вытесняя его, но напротив, обнимая его своею полнотою, дали ему высший смысл и последнее развитие, и чтобы та цельность бытия, которую мы замечаем в древней, была навсегда уделом настоящей и будущей нашей Православной России...

Публикуется по: Киреевский И.В. Полное собрание сочинений: В 2 т. /Под ред. М. Гершензона. — М., 1911. — Т. 1. — С. 174—222.

В. Г. БЕЛИНСКИЙ

Виссарион Григорьевич Белинский (1811—1848) — известный литературный критик и мыслитель, один из идеологов западничества. Высоко оценивал деятельность Петра I по преобразованию русского общества, полагая, что он сумел «прервать богатырский сон народа»; однако, критик говорил и о негативных последствиях этого «пробуждения», таких как вторичность, подражательность культуры высшего дворянства. Педагогические идеи были им высказаны в ряде статей, литературных обзоров и рецензий, посвященных детской и учебной литературе (например, на сказки Гофмана и «Сказки дедушки Иринея» В. Ф. Одоевского). В.Г. Белинский отмечал необходимость систематичности учения, постановки его на

национальную почву, остро и глубоко вскрывал недостатки семейного воспитания в России.

Статьи В.Г. Белинского смело затрагивали болезненные вопросы российского общества, будили общественное и национальное сознание, заставляли каждого читателя задуматься над воспитанием своих детей.

Литературные мечтания

Каждый народ, вследствие непреложного закона провидения, должен выражать свою жизнь одну какую-нибудь сторону жизни целого человечества; в противном случае этот народ не живет, а только прозябает, и его существование ни к чему не служит. Односторонность вредна для всякого человека, в частности вредна для всего человечества. Когда весь мир сделался Римом, когда все народы начали мыслить и чувствовать по-римски, тогда прервался ход человеческого ума, ибо для него уже не стало более цели, ибо ему казалось, что он уже дошел до геркулесовских столбов своего поприща. Утомленный властелин мира опочил на своих лаврах; жизнь его кончилась, ибо кончилась его деятельность, стремление к которой проявлялось у него только в одних беспутных оргиях. Он сделал ужасную ошибку, думая, что вне Рима, наследовавшего, по праву завоевания, сокровища греческого образования, нет мира, нет света, нет просвещения! Бедственное заблуждение! Оно было одною из важнейших причин нравственной смерти сего великого колосса. Для обновления человечества надобно было, чтобы этот хаос смерти и тления огласился благодатным словом Сына человеческого: «Приидите ко мне вси труждающиеся и обремененнии, и аз упокою вы!» Надобно было, чтобы толпы варваров разрушили это колоссальное могущество, размежевали его своим мечом на множество могуществ, приняли Слово и пошли каждый своим особенным путем к единой цели.

Да — только идя по разным дорогам, человечество может достигнуть своей единой цели, только живя самобытною жизнью, может каждый народ принести свою долю в общую сокровищницу. В чем же состоит эта самобытность каждого народа? В особенном, одному ему принадлежащем образе мыслей и взгляде на предметы, в религии, языке, и более всего в обычаях. Все эти обстоятельства чрезвычайно важны, тесно соединены между собою и условливают друг друга, и все проистекают из одного общего источника — причины всех причин — климата и местности. Между сими отличиями каждого народа обычаи играют едва ли не самую важную роль, составляют едва ли не самую характеристическую черту оных. Невозможно представить себе народа без религиозных понятий, облеченных в формы богослужения; невозможно представить себе народа, не имеющего одного общего для всех сословий языка; но еще менее возможно представить себе народ, не имеющий особенных, одному ему свойственных обычаев. Эти обычаи состоят в образе одежды, прототип которой находится в климате страны; в формах домашней и общественной жизни, причина коих скрывается в верованиях, поверьях и понятиях народа; в формах обращения между неделимыми государствами, оттенки которых проистекают от гражданских постановлений и различия сословий. Все эти обычаи укрепляются давностию, освящаются временем и переходят из рода в род, от поколения к поколению, как наследие потомков от предков. Они составляют физиономию народа, и без них народ есть образ без лица, мечта небывалая и несбыточная. Чем младенченственнее народ, тем резче и цветнее его обычаи, и тем большую полагает он в них важность; время и просвещение подводят их под общий уровень; но они могут изменяться не иначе, как тихо, незаметно, и притом один по одному. Надобно, чтобы сам народ добровольно отказывался от некоторых из них и принимал новые;

но и тут своя борьба, свои битвы на смерть, свои староверы и раскольники, классики и романтики. Народ крепко дорожит обычаями, как своим священнейшим достоянием, и посягательство на внезапную и решительную реформу оных без своего согласия почитает посягательством на свое бытие. <...>

На востоке Европы, на рубеже двух частей мира, провидение поселило народ, резко отличающийся от своих западных соседей. Его колыбелью был светлый юг, меч азиатца-русса дал ему имя; издыхающая Византия завещала ему благодатное слово спасения; оковы татарина связали крепкими узлами его разъединенные части, рука ханов спаяла их его же кровию. Иоанн III научил его бояться, любить и слушаться своего царя, заставил его смотреть на царя, как на провидение, как на верховную судьбу, карающую и милующую по единой своей воле и признающую над собою единую Божию волю. И этот народ стал хладен и спокоен, как снега его родины, когда мирно жил в своей хижине; быстр и грозен, как небесный гром его краткого, но палящего лета, когда рука царя показывала ему врага; удал и разгулен, как вьюги и непогоды его зимы, когда пировал на своей воле; неповоротлив и ленив, как медведь его непроходимых дебрей, когда у него было много хлеба и браги; смышлен, сметлив и лукав, как кошка, его домашний пенат, когда нужда учила его есть калачи. Крепко стоял он за церковь Божию, за веру праотцев. непоколебимо был верен батюшке царю православному; его любимая поговорка была: мы все Божии да царевы. Бог и царь, воля Божия и воля царева слились в его понятия воедино. Свято хранил он простые и грубые нравы прадедов и от чистого сердца почитал иноземные обычаи дьявольским наваждением. Но этим и ограничивалась вся поэзия его жизни: ибо ум его был погружен в тихую дремоту и никогда не выступал из своих заветных рубежей; ибо он не преклонял колен перед женщиною, и его гордая и дикая сила требова-

ла от ней рабской покорности, а не сладкой взаимности; ибо быт его был однообразен, ибо только буйные игры и удалая охота оцветляла этот быт; ибо только одна война возбуждала всю мощь его холодной, железной души, ибо только на кровавом раздолье битв она бушевала и веселилась на всей своей воле. Это была жизнь самобытная и характерная, но односторонняя и изолированная. В то время, когда деятельная, кипучая жизнь старейших представителей человеческого рода двигалась вперед с пестротой неимоверною, они ни одним колесом не зацеплялись за пружины ее хода. Итак, этому народу надобно было приобщиться к общей жизни человечества, составить часть великого семейства человеческого рода. И вот у этого народа явился царь мудрый и великий, кроткий без слабости, грозный без тиранства¹; он первый заметил, что немецкие люди не басурманы, что у них есть много такого, что пригодилось бы и его подданным, есть много такого, что им совершенно ни к чему не годится. И вот он начал ласкать людей немецких и прикармливать их своим хлебом-солью, указал своим людям перенимать у них их хитрые художества. Он построил ботик и хотел пуститься в море, доселе для его народа страшное и неведомое; он приказал заморским комедиантам тешить свое царское величество, крепко-накрепко заказав между тем православному русскому человеку, под опасением лишения носа, нюхать табак, траву поганую и проклятую. Можно сказать, что в его время Русь впервые почувала у себя заморский дух, которого дотоле было видом не видать, слыхом не слыхать. И вот умер добрый царь, а на престол взошел юный сын его, который, подобно богатырям Владимировых времен, еще в детстве бросал за облака стопудовые палицы, гнул их руками, ломал их о коленки. Это была олицетворенная мощь, олицетворенный идеал русского на-

¹ Речь идет об отце Петра I, царе Алексее Михайловиче – *Сост.*

рода в деятельные мгновения его жизни; это был один из тех исполинов, которые поднимали на рамена свои шар земной. Для его железной воли, не знавшей препон, была только одна цель – благо народа.<...>

И все завертелось, все закружилось, все помчалось стремглав. Казалось, что Русь в тридцать лет хотела вознаградить себя за целые столетия неподвижности. Будто по манию волшебного жезла маленький ботик царя Алексея превратился в грозный флот императора Петра, непокорные дружины стрельцов в стройные полки. На стенах Азова была брошена перчатка Порте¹: горе тебе, луна двурогая! На полях Лесного и берегах Ворсклы² был жестоко отомщен позор Нарвской битвы: спасибо Меншикову, спасибо Данилычу! Каналы и дороги начали прорезывать девственную почву земли русской, зашевелилась торговля, застучали молоты, захлопали станы: зашевелилась промышленность!

Да – много было сделано великого, полезного и славного! Петр был совершенно прав: ему некогда было ждать. Он знал, что ему не два века жить, и потому спешил жить, а жить для него значило творить. Но народ смотрел иначе. Долго он спал, и вдруг могучая рука прервала его богатырский сон: с трудом раскрыл он свои отяжелевшие вежды и с удивлением увидел, что к нему ворвались чужеземные обычаи, как незваные гости, не снявши сапог, не помолясь святым иконам, не поклонившись хозяину; что они вцепились ему в бороду, которая была для, него дороже головы, и вырвали ее; сорвали с него величественную одежду и надели шутовскую, исказили и испестрили его девственный язык и нагло наругались над святыми обычаями его праотцев, над его задушевными верованиями и привычками; увидел – и

¹ Турции – *Сост.*

² Полтавская битва – *Сост.*

ужаснулся... Неловко, непривычно и неподручно было русскому человеку ходить, заложа руки в карманы; он спотыкался, подходя к ручкам дам, падал, стараясь хорошенько расшаркнуться. Заняв формы европеизма, он сделался только пародиею европейца. Просвещение, подобно заветному слову искупления, должно приниматься с благоразумною постепенностью, по сердечному убеждению, без оскорбления святых, праотческих нравов: таков закон провидения!.. Поверьте, что русский народ никогда не был заклятым врагом просвещения, он всегда готов был учиться; только ему нужно было начать свое учение с азбуки, а не с философии, с училища, а не с академии. Борода не мешает считать звезды: это известно в Курске ¹.

Какое ж следствие вышло из всего этого? Масса народа упорно осталась тем, что и была; но общество пошло по пути, на который ринула его мощная рука гения. Что ж это за общество? Я не хочу вам много говорить об нем: прочтите «Недоросля», «Горе от ума», «Евгения Онегина», «Дворянские выборы»² и новый роман Лажечникова, когда он выйдет; прочтите, и вы узнаете его сами лучше меня <...>

Публикуется по: Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 3-х тт. — М.: Гослитиздат, 1948. — Т.1. — С. 7–89.

О детских книгах

Самые, по-видимому, простые и обыкновенные предметы часто бывают в своей сущности самыми важными и великими. Все говорят, например, о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношения к государству, к семейству, к ближним и к самому себе; но многие ли понимают то,

¹ В то время в Курске жил известный астроном-любитель, купец Ф. Семенов. — *Сост.*

² «Дворянские выборы» — комедия Г.Ф. Квитки-Основьяненко. «Новый роман Лажечникова» — «Ледяной дом» — *Сост.*

что говорят? Слово еще не есть дело; всякая истина, как бы ни была она несомненна, но если не осуществляется в делах и поступках произносящих ее, — она есть только слово, пустой звук, — та же ложь. Посмотрите внимательнее на отношения родителей к детям, детей к родителям, словом, посмотрите внимательнее на воспитание — и у вас сердце обольется кровью. Ребенок ест что ни попало и сколько хочет: что нужды! — говорят нежные родители: ведь он еще дитя! Ребенок мучит собаку или колотит дворового мальчишку: что нужды! — восклицают заботливые родители, — ведь он еще дитя! Дети ссорятся, кричат между собою, и если их крик, брань и слезы не мешают папеньке и маменьке соснуть после обеда или поговорить с гостями, — что нужды, ведь они дети, пусть себе ссорятся и кричат; вырастут велики, не будут ссориться и кричать! Перебранившись, а иногда и передравшись друг с другом, дети прибегают к отцу и матери с жалобой друг на друга — и! помилуйте! Стоит ли разбирать детские ссоры! Если вы строги, дайте всем по щелчку или пересеките всех розгами, чтоб никому не было завидно; если вы добры к детям или воспитываете их на благородную ногу, дайте им игрушек или сластей, да, перецеловав их, вышлите от себя, чтобы они опять пошли браниться и драться. Ребенок не учится, не хочет и слышать, чтобы взять в руки книгу: что за нужда, ведь он еще дитя — подрастет, будет поумнее, так станет и учиться <...>

Отец и мать любят свое дитя, потому что оно их рождение.

Родство крови есть первая и в то же время священная основа любви, ее исходный пункт, от которого движется ее развитие. Восставать против этого могут только или отвлеченные умы, рассудочные люди, неспособные проникнуть ни в какую живую, явленную истину, или сердца холодные, сухие, мертвые, если не порочные и не развратные. Но, повторяем, естественная любовь, основывающаяся на одном родстве крови, еще далеко не составляет того, чем должна быть чело-

веческая любовь. Из родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крепко, одно истинно и действительно, одно достойно высокой и благородной человеческой природы. Посмотрите: сколько на свете дурных детей, которые теряют к родителям всякую любовь, но оказывают к ним только внешнее, формальное уважение, как скоро избавляются, летами и обеспечением своего состояния, от их власти и влияния, и к тому же не ждут себе никакого наследства после их смерти. Сколько бывает в свете ужасных примеров детей, не оказывающих родителям даже и внешнего уважения, требуемого общественными приличиями, даже детей, оскорбляющих своих родителей, если те не решаются прибегнуть к гражданскому закону.. Страшное, возмущающее душу зрелище! Бедные родители, несчастные дети! Да, несчастные, и, жалея о первых, не спешите проклинать последних, но подумайте о том, природа ли создает извергов, или воспитание и жизнь делает их такими? Мы не отвергаем, чтобы природа не производила людей, наклонных к пороку, но мы вместе с тем крепко убеждены, что такие явления возможны как исключения из общего правила и что нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим. Горе дурным детям! Почему бы они ни сделались такими — от дурного ли воспитания, по вине родителей или от случайных обстоятельств, — но они несчастны, потому что не знают счастья сыновней любви и не могут иметь надежду вкусить счастье любви родительской. Но, тем не менее, должно вникать в причины их нравственного искажения, если не для оправдания их, то для оправдания истины, которая выше всего, даже родителей, и для поучительного примера, в предотвращение таких возмущающих душу явлений. Мы сказали, что отец любит свое дитя, потому что оно его рождение; но он должен любить его еще как будущего человека, которого Бог нарек сыном своим и за спасение которого он при-

нял на кресте страдание и смерть. При самом рождении отец должен посвятить свое дитя служению Богу в духе и истине, и посвящение это должно состоять не в отторжении его от живой действительности, но в том, чтобы вся жизнь и каждое действие его в жизни было выражением живой, пламенной любви к истине, в которой является Бог. Только такая любовь к детям истинна и достойна называться любовью; всякая же другая есть эгоизм, холодное самолюбие. Вся жизнь отца и матери, всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе. Есть отцы, которые любят детей для самих себя, — и в этой любви есть своя истинная и разумная сторона; есть отцы, которые любят своих детей для них самих, и эта любовь выше, истиннее, разумнее; но, при этих двух рода любви, есть еще высшая, истиннейшая и разумнейшая любовь к детям — любовь в истине, в Боге. Любит ли отец своего сына, если заставляет его смотреть с уважением на свои дурные и безнравственные поступки как на благородные и разумные? Не все ли это равно, что требовать от дитяти, чтобы оно вопреки своему зрению белое называло черным, а черное белым? Тут нет любви, тут есть только самолюбие, которое свою личность ставит выше истины. А между тем у ребенка всегда будет столько смысла, чтобы, видя, как его маменька колотит по щекам девок или как его папенька напивается пьян и дерется с маменькою, понимать, что это дурно. Конечно, приучая к таким сценам с малолетства и толкуя, что это хорошо, можно наконец уверить ребенка, что в сем-то и состоит истинная жизнь; но это значит развратить, погубить его: где ж тут любовь? — Тут только самолюбие, которое в своих детях хочет видеть собственное безобразие, чтоб не иметь в них себе строгих, хотя и безмолвных, судей. Вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности отец хочет, чтобы его дети смотрели и

видели не своими, а его глазами; преследует и убивает в них всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, как нарушение сыновнего уважения, как восстание против родительской власти, — и бедные дети не смеют при нем рта разинуть, в них убита энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками — хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются<...>

Разумная любовь должна быть основой взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность, — и отец должен быть столько же отцом, сколько и другом своего сына. Первое его попечение должно быть о том, чтобы сын не скрывал от него ни малейшего движения своей души, чтобы к нему первому шел он и с вестью о своей радости или горе, и с признанием в проступке, в дурной мысли, в нечистом желании, и с требованием совета, участия, сочувствия, утешения. Как грубо ошибаются многие, даже из лучших отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступною важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное, и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытности и лживости. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей должно проистекать из любви, быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая. Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, ничто не обливает ее таким умертвляющим холодом, как благоразумные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. Обманутая таким образом в своем стремлении раз и другой, она затворяется в самой себе, сознает свое одиночество, свою отдельность и особенность от всего, что так любовно и родст-

венно еще недавно окружало ее, и в ней развивается эгоизм, она приучается думать, что жизнь есть борьба эгоистических личностей, азартная игра, в которой торжествует хитрый и безжалостный и гибнет неловкий или совестливый. Открытая душа младенца или юноши – светлый ручей, отражающий в себе чистое и ясное небо; запертая в самой себе, она – мрачная бездна, в которой гнездятся нетопыри и жабы... Если же не это, может случиться другое, индивидуальность человеческая, по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности подобных себе, – и дети сдружаются между собою, составляют род общества, имеющего свои тайны, общими и соединенными силами скрываемые, что никогда до добра не доводит. Это бывает еще опаснее, когда друзья избираются между чужими, и тем более, когда избранный друг старше избравшего: он берет над ним верх, приобретает у него авторитет и передает ему все свои склонности и привычки, – что же, если они дурны и порочны?.. Нет! первое условие разумной родительской любви – владеть полною доверенностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения! <...>

Воспитание – великое дело: им решается участь человека. Молодые поколения суть гости настоящего времени и хозяева будущего, которое есть их настоящее, получаемое ими как наследство от старейших поколений. Как зародыш будущего, которое должно сделаться настоящим, каждое из них есть новая идея, готовая сменить старую идею... Но новое, чтоб быть действительным, должно исторически развиваться из старого – и в этом законе заключается важность воспитания, и им же обуславливается важность тех людей, которые берут на себя священную обязанность быть воспитателями детей.

<...>Но общественное образование, преимущественно

имеющее в виду развитие умственных способностей и обогащение их познаниями, совсем не то, что воспитание домашнее: то и другое равно необходимы, и ни одно другого заметить не может <...>

Но воспитание, чтобы быть жизнью, а не смертью, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе, не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше — только по-своему, индивидуально. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски. Человек ничего не может узнать, чего бы не было в нем, ибо вся деятельность, доступная его разумению, есть не что иное, как осуществившиеся законы его собственного разума. И потому-то есть так называемые врожденные идеи, которые суть непосредственное созерцание истины, заключающееся в таинстве человеческого организма. Ребенка нельзя уверить, что $2+2=5$, а не четыре. А между тем есть истины и повыше этой, которых семя в душе человека, еще и не думавшего о них!..

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. Да, младенец есть молодой, бледно-зеленый росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель есть садовник, который ходит за этим нежным, возникающим растением. Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблочек давать

яблоки садовые, вкусные и большие; но тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню — желуди. А в этом-то именно и заключается по большей части ошибка воспитания: забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов.

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальной природою каждого растения, но и со временами года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки ни к стеблю, еще не сформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затушить в нем всякое развитие. Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — человечность (*die Humanitat*). Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исключительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общественности, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но человека, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть человеком. Под человечностью мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы он ни был нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими

общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости натуры и степени образования каждого. Человек есть разумно-сознательная сущность и орган всего существа, — и отсюда получает свое глубокое и высокое назначение известное выражение «*Homo sum, nihil mihi alienum humani puto*». т. е. «Я человек — и ничего человеческого не считаю чуждым мне». Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек и тем доступнее ему все человеческое. Он поймет и радостный крик дитяти при виде пролетевшей птички, и бурное волнение страстей в вулканической груди юноши, и спокойное самообладание мужа, и созерцательное упоение старца, и жгучее отчаяние, и дикую радость, и безмолвное страдание, и затаенную грусть, и восторги счастливой любви, и тоску разлуки, и слезы отринутого чувства, и немую мольбу взоров, и высоту самоотвержения, и сладость молитвы, и все, что в жизни и в чем есть жизнь <...>

Чтобы не повторять одного и того же, мы перейдем теперь к детским книгам — главному предмету нашей статьи и их характеристикой довершим нашу характеристику воспитания вообще. На детские книги обыкновенно обращают еще менее внимания, чем на самое воспитание. Их просто презирают, и если покупают, то разве для картинок. Есть даже люди, которые почитают чтение для детей больше вредным, чем полезным. Это грубое заблуждение, варварский предрассудок. Книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются — и старые и молодые, и деловые и ничего не делающие; дети — также. Все дело в выборе книг для них, и мы первые согласны, что читать дурно выбранные книги для них и хуже и вреднее, чем ничего не читать: первое зло — положительное, второе — только отрицательное. Так, например, в детях с самых ранних лет должно развивать чувство изящного как один из первейших элементов человечности; но из этого отнюдь не следует, чтобы им можно

было давать в руки романы, стихотворения и проч. Нет ничего столь вредного и опасного, как неестественное и несвоевременное развитие духа. Дитя должно быть дитятею, но не юношей, не взрослым человеком. Первые впечатления сильны, — и плодом неразборчивого чтения будет преждевременная мечтательность, пустая и ложная идеальность, отвращение от бодрой и здоровой деятельности, склонность к таким чувствам и положениям жизни, которые не свойственны детскому возрасту. Юноши, переходящие в старость мимо возмужалости, отвратительны, как старички, которые хотят казаться юношами. Все хорошо и прекрасно в гармонии, в соответствии с самим собою. Всему своя черда. Неестественно и преждевременно развившиеся дети — нравственные уроды. Всякая преждевременная зрелость похожа на растление в детстве. Искусство в той мере действительно для каждого, сколько каждый находит в нем истолкование того, что живет в нем самом как чувство, что знакомо ему, как потребность его души. Когда же он этого не находит в искусстве, то видит в нем фразы, увлекается ими и из простого, доброго человека становится высокопарным болтуном, пустым и докучным фразером. Что же сказать о детях, которые по своему возрасту не могут найти в поэзии отражения внутреннего мира души своей? Разумеется, они или увлекаются отвратительными в их лета фразерством и резонерством, или перетолковывают по-своему недоступные для них чувства и превращают их для себя в неестественные и ложные ощущения и побуждения. Но в пользу детей должно исключить из числа недоступных им искусств музыку. Это искусство, не выговаривающее определенно никакой мысли, есть как бы отрешившаяся от мира гармония мира, чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремление к бесконечному, возносящее ее в ту превыспреннюю, подзвездную сферу высоких помыслов и блаженного удовлетворения, которая есть светлая отчизна живущих долу и

из которой слышатся им довременные глаголы жизни. <...>

Не говорите детям о том, чего они еще не в состоянии понять своим умом; дайте им простое катехизическое понятие о Боге, по учению православной церкви, но не пускайтесь с ними в диалектические тонкости философских определений, а старайтесь больше заставить детей полюбить Бога, который является им и в ясной лазури неба, и в ослепительном блеске солнца, и в торжественном великолепии восстающего дня, и в задумчивом величии наступающей ночи, и в реве бури, и в раскатах грома, и в цветах радуги, и в зелени лесов, и в журчании ручья, и в шуме моря, и во всем, что есть в природе живого, так безмолвно и вместе так красноречиво говорящего душе юной и свежей, — и, наконец, во всяком благородном порыве, во всяком движении их младенческого сердца. Не рассуждайте с детьми о том только, какое наказание полагает Бог за такой-то грех; но учите их смотреть на Бога как на отца, бесконечно любящего своих детей, которых он создал для блаженства и которых блаженство он искупает мучением и смертью на кресте. Внушайте детям страх Божий как начало премудрости, но делайте так, чтобы этот страх вытекал из любви же и чтобы не рабский ужас наказания, а сыновняя боязнь оскорбить отца благого и любящего, а не грозного и мстящего производила этот страх, и чтобы не лишение земных благ, а отвращение от виновных лица Отчего почитали они наказанием. Обращайте ваше внимание не столько на истребление недостатков и пороков в детях, сколько на наполнение их животворящею любовью: будет любовь — не будет пороков. Истребление дурного без наполнения хорошим бесплодно: это производит пустоту, а пустота беспрестанно наполняется — пустотою же: выгоните одну, явится другая. Любви, бесконечной любви! — все остальное ничтожно. «Бог есть любовь, и пребывающий в любви пребывает в Боге, и Бог в нем». Равным образом, не искажайте действительности ни

клеветами на нее, ни украшениями от себя, но показывайте ее такую, какова она есть в самом деле, во всем ее очаровании и во всей ее неумолимой суровости, чтобы сердце детей, научаясь ее любить, привыкало бы в борьбе с ее случайностями находить опору в самом себе. В одной истине и жизнь, и благо: истина не требует помощи у лжи. <...>

Не упускайте из вида ни одной стороны воспитания: говорите детям и об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер и обращения с людьми; но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника — не из условий требований общественного звания или сословия, но из высокости человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человеческом. Внушайте им, что внешняя чистота и изящество должны быть выражением внутренней чистоты и красоты, что наше тело должно быть достойным сосудом духа Божия. Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству, словом, бесконечная любовь и бесконечное уважение к человечеству даже в лице последнего из его членов (*die Menschlichkeit*) должны быть стихией, воздухом, жизнью человека, а высокое выражение поэта —

*При мысли великой, что я человек,
Всегда возвышаюсь душою¹
девизом всей его жизни <...>*

Публикуется по: Белинский В.Г. Избранные педагогические сочинения. — М., 1982. — С. 64–101.

¹ Строчки из стихотворения В.А. Жуковского «Теон и Эсхин» — *Сост.*

Н.И. ПИРОГОВ

Николай Иванович Пирогов (1810–1881) – выдающийся русский хирург, ученый и деятель народного образования, закончил медицинский факультет Московского университета; впоследствии стал основателем нового направления в хирургии. Был профессором Дерптского университета, Санкт-Петербургской медико-хирургической академии. Занимал должности попечителя Одесского (1856–1858), а затем Киевского (1858–1861) учебных округов, содействуя улучшению организации высшей и средней школы, повышению статуса педагогических советов учебных учреждений, постановке педагогического образования в высших учебных заведениях.

В своих статьях «Вопросы жизни» (1856) и «Быть и казаться» (1858) поставил важнейший вопрос цели образования, которую видел в воспитании истинного христианина, способного твердо следовать по избранному пути, деятельно отстаивать свои убеждения и идеалы.

Н.И. Пирогов был сторонником общедоступного и бесплатного образования, народного – в начальном, классического или реального – в среднем звене, выступал за расширение самостоятельности высших учебных заведений. Разрабатывал вопросы учебно-воспитательной работы в учебных заведениях, методик обучения, проверки знаний, проблему дисциплины и наказаний в школе и многие другие.

Вопросы жизни

Отрывок из забытых бумаг, выведенный на свет неофициальными статьями «Морского сборника»¹ о воспитании.

Первая редакция

– К чему вы готовите вашего сына? – кто-то спросил меня.

– Быть человеком, – отвечал я.

¹ журнал

– Разве вы не знаете, – сказал спросивший, – что людей собственно нет на свете; это одно отвлечение, вовсе не нужное для нашего общества. Нам необходимы негоцианты, солдаты, механики, моряки, врачи, юристы, а не люди.

Правда это или нет?

Мы живем, как все известно, в XIX веке, «по преимуществу», практическом.

Отвлечения, даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть действительно только одно отвлечение. Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками и держится ими крепко за существование; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

Впрочем, не будем несправедливы к настоящему. И в древности искали людей днем с фонарями; но все-таки искали.

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна. Она позволяла иметь всевозможные нравственно-религиозные убеждения; можно было *ad libitum*¹ сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем²; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственной натурой человека. Правительства в древности оставляли школы без надзора и считали себя не вправе вмешиваться в учения мудрецов. Каждый из учеников мог пролагать впоследствии новые пути и образовать новые школы; только жрецы, тираны и zeloty³ от времени до времени выгоняли,

¹ По желанию, свободно. – *Сост.*

² *Эпикурейцы, стоики, пифагорейцы* – направления философской мысли в Древней Греции. – *Сост.*

³ *Zeloty* – религиозно-политическая группа в древнем Израиле, ревностно хранившая религиозные традиции своего народа. – *Сост.*

сжигали и отравляли философов, если их учения уже слишком противоречили поверьям господствующей религии; да и то это делалось по интригам партий и каст.

Язычество древних, не озаренное светом истинной веры, заблуждалось; но заблуждалось, следуя принятым и последовательно проведенным убеждениям.

Если эпикуреец утопал в чувственных наслаждениях, то он делал это, основываясь, хотя и на ложно понятом, учении школы, утверждавшей, что «искать по возможности наслаждения и избегать неприятного — значит быть мудрым».

Если стоик делался самоубийцей, то это случалось от стремления к добродетели и идеалу высшего совершенства.

Даже кажущаяся непоследовательность в поступках скептика извиняется учением школы, проповедовавшей, что «ничего нет верного на свете и что даже сомнение сомнительно».

В самых грубых заблуждениях языческой древности, основанных всегда на известных нравственно-религиозных началах и убеждениях, проявляется все-таки самый существенный атрибут духовной природы человека — стремление разрешить вопрос жизни о цели бытия.

Правда, и в древности случалось, точно так же как и у нас, что были люди, не задававшие себе никаких вопросов при вступлении в жизнь.

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

Во-первых, те, которые получили от природы жалкую привилегию на идиотизм.

Во-вторых, те, которые, подобно планетам, получив однажды толчок, двигаются по силе инерции в данном им направлении.

Оба эти рода, конечно, не принадлежат к исключениям, но и не могут служить правилами.

Учение спасителя, разрушив хаос нравственного произвола, указало человечеству прямой путь, определило и цель, и средоточие житейских стремлений.

Найдя в Откровении самый главный вопрос жизни — о цели нашего бытия — разрешенным, казалось бы, человечество ничего другого не должно делать, как следовать с убеждением и верой по определенной стезе.

Но протекли столетия, а все осталось «яко же бо бысть во дни Ноевы» (Мф.24.37).

К счастью еще, что наше общество успело так организоваться, что оно для большей массы людей само, без их сознания, задает и решает вопросы жизни и дает этой массе, пользуясь силой ее инерции, известное направление, которое оно считает лучшим для своего благосостояния.

Несмотря, однако, на преобладающую в массе силу инерции, у каждого из нас осталось еще столько внутренней самостоятельности, чтобы напомнить нам, что мы, живя в обществе и для общества, живем еще и сами собой и в самих себе.

Но, узнав по инстинкту или по опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества. Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

Итак, как бы ни была велика масса людей, следующих бессознательно данному обществом направлению, как бы мы все ни старались для собственного блага приспособлять свою самостоятельность к этому направлению, всегда останется еще много таких из нас, которые сохраняют довольно сознания, чтобы вникнуть в нравственный свой быт и задать себе вопросы: в чем состоит цель нашей жизни? Какое наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

Как мы принадлежим к последователям христианского учения, то казалось бы, что воспитание должно нам класть в рот ответы.

Но это предположение возможно только при двух условиях:

– во-первых, если воспитание приноровлено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обзвывая их;

– во-вторых, если нравственные основы и направление общества, в котором мы живем, совершенно соответствуют направлению, сообщаемому нам воспитанием.

Первое условие необходимо, потому что врожденные склонности и темперамент каждого подсказывают ему, впадет и невпадет, что он должен делать и к чему стремиться.

Второе условие необходимо, потому что без него, какое бы направление ни было нам дано воспитанием, мы, видя, что поступки общества не соответствуют этому направлению, непременно удалимся от него и собьемся с пути.

Но, к сожалению, наше воспитание не достигает предполагаемой цели, потому что:

Во-первых, наши склонности и темпераменты не только слишком разнообразны, но еще и развиваются в различное время; воспитание же наше, вообще однообразное, начинается и оканчивается для большей части из нас в одни и те же периоды жизни. Итак, если воспитание, начавшись для меня слишком поздно, не будет соответствовать склонностям и темпераменту, развившимся у меня слишком рано, то, как бы и что бы оно мне ни говорило о цели жизни и моем назначении, мои рано развившиеся склонности и темперамент будут мне все-таки нашептывать другое.

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

Во-вторых, талантливые, проницательные и добросовестные воспитатели так же редки, как и проницательные врачи, талантливые художники и даровитые законодатели. Число их не соответствует массе людей, требующих воспитания.

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хотя бы равномерно только приноровлено к развитию наших склонностей, то

после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас уверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда.

Самые существенные основы нашего воспитания находятся в совершенном разладе с направлением, которому следует общество.

Вспомним еще раз, что мы христиане, и, следовательно, главной основой нашего воспитания служит и должно служить Откровение.

Все мы с нашего детства не напрасно же ознакомлены с мыслью о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему.

Вникая же в существующее направление нашего общества, мы не находим в его действиях ни малейшего следа этой мысли. Во всех обнаруживаниях по крайней мере жизни практической и даже отчасти и умственной мы находим резко выраженное, материальное, почти торговое стремление, основанием которому служит идея о счастье и наслаждениях в жизни здешней.

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма¹, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными, нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно;

¹ *Паганизм* – язычество.

а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе не согласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

Мы видим, что самая огромная толпа следует бессознательно, по силе инерции, толчку, данному ей в известном направлении. Развитое чувство индивидуальности вселяет в нас отвращение пристать к этой толпе.

Мы видим другие толпы, несравненно меньшие по объему, увлекаемые хотя также, более или менее, по направлению огромной массы, но следующие уже различным взглядам на жизнь, стараясь то противоборствовать этому увлечению, то оправдать пред собой слабость и недостаток энергии.

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много. Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, но лишённые корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесенными в наш мир воплощенным словом.

Вот, например, первый взгляд — очень простой и привлекательный. Не размышляйте, не толкуйте о том, что необъяснимо. Это по малой мере лишь потеря одного времени. Можно, думая, потерять и аппетит, и сон. Время же нужно для трудов и наслаждений. Аппетит — для наслаждений и трудов. Сон — опять для трудов и наслаждений. Труды и наслаждения — для счастья.

Вот второй взгляд — высокий. Учитесь, читайте, размышляйте и извлекайте из всего самое полезное. Когда ум ваш просветлеет, вы узнаете, кто вы и что вы. Вы поймете все, что кажется необъяснимым для черни. Поумнев, поверьте, вы будете действовать как нельзя лучше. Тогда предоставьте только выбор вашему уму, и вы никогда не сделаете промаха.

Вот третий взгляд — старообрядческий. Соблюдайте са-

мым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги, но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем, не размышляя, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд – практический. Трудясь, исполняйте ваши служебные обязанности, собирая копейку на черный день. В сомнительных случаях, если одна обязанность противоречит другой, избирайте то, что вам выгоднее или по крайней мере что для вас менее вредно. Впрочем, предоставьте каждому спастись на свой лад. Об убеждениях, точно так же как и о вкусах, не спорьте и не хлопочите. С полным карманом можно жить и без убеждений.

Вот пятый взгляд – также практический в своем роде. Хотите быть счастливым, думайте себе, что вам угодно и как вам угодно; но только строго соблюдайте все приличия и умейте с людьми уживаться. Про начальников и нужных вам людей никогда худо не отзывайтесь и ни под каким видом не противоречьте. При исполнении обязанностей, главное, не горячитесь. Излишнее рвение не здорово и не годится. Говорите, чтобы скрыть, что вы думаете. Если не хотите служить ослами другим, то сами на других верхом ездите; только молча, в кулак себе, смейтесь.

Вот шестой взгляд – очень печальный. Не хлопочите, лучшего ничего не придумаете. Новое только то на свете, что хорошо было забыто. Что будет, то будет. Червяк на куче грязи, вы смешны и жалки, когда мечтаете, что вы стремитесь к совершенству и принадлежите к обществу прогрессистов. Зритель и комедиант поневоле, как ни бейтесь, лучшего не сделаете. Белка в колесе, вы забавны, думая, что бежите вперед. Не зная, откуда взялись, вы умрете, не зная, зачем жили.

Вот седьмой взгляд – очень веселый. Работайте для мощи-она и наслаждайтесь, куда живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко, – оно у вас под руками. Какой вам жизни

еще лучше нужно? Все делается к лучшему. Зло — это одна фантазмагория для вашего же развлечения, тень, чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пользуйтесь настоящим, и живите себе припеваючи.

Вот восьмой взгляд — очень благоразумный. Отделяйте теорию от практики. Принимайте какую вам угодно теорию для вашего развлечения, но на практике узнавайте, главное, какую роль вам выгоднее играть; узнав, выдержите ее до конца. Счастье — искусство. Достигнув его трудом и талантом, не забываетесь; сделав промах, не пеняйте и не унывайте. Против течения не плывите.

И прочее, и прочее, и прочее.

Убеждаясь при вступлении в свет в этом разладе основной мысли нашего воспитания с направлением общества, нам ничего более не остается, как впасть в одну из трех крайностей.

Или мы пристаем к одной какой-нибудь толпе, теряя всю нравственную выгоду нашего воспитания. Увлекаясь материальным стремлением общества, мы забываем основную идею Откровения. Только иногда, мельком, в решительном мгновении жизни, мы прибегаем к спасительному его действию, чтобы на время подкрепить себя и утешить.

Или мы начинаем дышать враждой против общества. Оставаясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем прозелитов, делаемся мрачными пре зрителями и недоступными собратами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказаться совсем от спасительных утешений Откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе

в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательности и противоречий.

Подвергнув себя первой крайности, мы пристаем именно к той толпе, к которой всего более влекут нас наши врожденные склонности и темперамент.

Если мы родились здоровыми и даже чересчур здоровыми, если материальный быт наш развился энергически и чувственность преобладает в нас, то мы склоняемся на сторону привлекательного и веселого взглядов.

Если воображение у нас не господствует над умом, если инстинкт не превосходит рассудка, а воспитание наше было более реальное, то мы делаемся последователями благоразумного или одного из практических взглядов.

Если, напротив, при слабом или нервном телосложении мечтательность составляет главную черту нашего характера, инстинкт управляется не умом, а воображением, воспитание же не было реальным,— мы увлекаемся то религиозным, то печальным взглядами, то переходим от печального к веселому и даже к привлекательному.

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиной, ни женщиной, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении тупой ум. то выбор падает на ложно-религиозный взгляд. Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья и т. п. нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого. Если кто-нибудь из нас, сейчас при вступлении в свет или и после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на каком-нибудь взгляде, то это значит, что он потерял всякую склонность переменить или перевоспи-

тать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которой-нибудь толпой. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением этого нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество осталось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание. Оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что. Но вот беда.

Люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком проницательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти по неволе или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, не удовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и

самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются во что бы то ни стало перевоспитать себя и тщатся проложить новые пути.

Люди, родившиеся с преобладающим чувством, живостью ума и слабостью воли, не выдерживают этой внутренней борьбы, устают, отдаются на произвол и бродят на распутье. Готовые пристать туда и сюда, они делаются, по мере их способностей, то неверными слугами, то шаткими господами той или другой толпы.

А с другой стороны, удовлетворенные и ревностные последователи различных взглядов не идут параллельно ни с массой, ни с другими толпами. Пути их пересекаются и сталкиваются между собою. Менее ревностные, следуя вполонину нескольким взглядам вместе, образуют новые комбинации.

Этот разлад сектаторов¹ и инертной толпы, этот раздор нравственно-религиозных основ нашего воспитания с столкновением противоположных направлений общества, при самых твердых политических основаниях, может все-таки рано или поздно поколебать его.

На беду еще эти основы не во всех обществах крепки, движущиеся толпы громадны, а правительства, как история учит, не всегда дальнзорки.

Существуют только три возможности или три пути вывести человечество из этого ложного и опасного положения.

Или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества.

Или переменить направление общества.

Или, наконец, приготовить нас воспитанием к внутренней борьбе, неминуемой и роковой, доставив нам все способы и всю энергию выдерживать неравный бой.

Следовать первым путем не значило бы ли исказить то,

¹ *Сектатор* (устар.) – сектант.

что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем окончились попытки папизма под личиной иезуитства.

Изменить направление общества есть дело Промысла и времени.

Остается третий путь. Он труден, но возможен: избрав его, придется многим воспитателям сначала перевоспитать себя.

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе — значит именно: «Сделать нас людьми», т. е. тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас с самого нашего детства негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

Человеку не суждено и не дано столько нравственной силы, чтобы сосредоточивать все свое внимание и всю волю в одно и то же время на занятиях, требующих напряжения совершенно различных свойств духа.

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь.

На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

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

В первом случае нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они во что бы то ни стало, самоуправно и

самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

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

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

Отвечайте мне, положи руку на сердце, можно ли надеяться, чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им избранное, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного, поприща и вместе с тем серьезно и ревностно приготовлялся к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

Не спешите с вашей прикладной реальностью. Дайте созреть и окрепнуть внутреннему человеку; наружный успеет еще действовать; он, выходя позже, но управляемый внутренним, будет, может быть, не так ловок, не так стоворчив и уклончив, как воспитанники реальных школ; но зато на него можно будет вернее положиться; он не за свое не возьмется.

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку!

Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негоцианты, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

Значит ли это, что я предлагаю вам закрыть и уничтожить все реальные и специальные школы?

Нет, я восстаю только, против двух вопиющих крайностей.

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

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

Кто дал право отцам, матерям и воспитателям властвовать самоуправно над благими дарами творца, которыми он снабдил детей?

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? Уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем! И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование, в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования? Вникните и рассудите, отцы и воспитатели! Еще со времен языческой древности существуют два рода образования: Общечеловеческое и специальное, или реальное.

В Афинах и Родосе философы имели право содержать

школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженные садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу – ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно учение от другого и служили границами различных взглядов на жизнь и свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметам отвлеченных созерцаний. Красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к Олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения, в Александрии – училище математических и физических наук, и т. п. В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специ-

альные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословию и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на степень первых в то время университетов. Пишут, что в XIII столетии в Парижском университете было до 10 000, а в Оксфордском даже до 30 000 студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

В новейшие времена, наконец, вместе с усовершенствованием различных отраслей человеческого знания и гражданского быта университеты и специальные училища достигли постепенно той степени развития, на которой мы их теперь находим. Различия в назначении и цели тех и других ясно обозначились. Правительства всех образованных наций, поняв это более или менее ясно, упрочили новыми правами существование этих рассадников народного просвещения.

В различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направления воспитания.

Но ни одно образованное правительство, как бы оно ни нуждалось в специалистах, не могло не убедиться в необходимости общечеловеческого образования. Правда, в некоторых странах университетские факультеты почти превратились в специальные училища; но нигде еще не исчезло совершенно их существенное и первобытное стремление к главной цели — общечеловеческому образованию.

Имея в виду этот прямой, широко открытый путь к «образованию людей», для чего бы, казалось, им не пользоваться?

Для чего бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

Для чего не расширить и не открыть его еще более для нас, столь нуждающихся в истинно человеческом воспитании?

Но общечеловеческое воспитание не состоит еще в одном университете; к нему принадлежат и приготовительно-университетские школы, направленные к одной и той же благой и общей цели, учрежденные в том же духе и с тем же направлением.

Все готовящиеся быть полезными гражданами должны сначала научиться быть людьми.

Поэтому все до известного периода жизни, в котором ясно обозначаются их склонности и таланты, должны пользоваться плодами одного и того же нравственно-научного просвещения.

Недаром известные сведения исстари называются: *humaniora*, т. е. необходимые для каждого человека. Эти сведения, с уничтожением язычества, с усовершенствованием наук, с развитием гражданского быта различных наций, измененные в их виде, остаются навсегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего, и нового человека.

Итак, направление и путь, которым должно совершаться общечеловеческое образование для всех и каждого, кто хочет заслужить это имя, ясно обозначено.

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

Оно есть и самое удобное и для правительств, и для подданных.

Для правительств, потому что все воспитанники до известного возраста будут образоваться, руководимые совершенно одним и тем же направлением, в одном духе, с одной и той же целью; следовательно, нравственно-научное воспитание всех будущих граждан будет находиться в одних руках. Все виды, все благие намерения правительств к улучшению просвещения будут исполняться последовательно, с одинаковой энергией и одноведомственными лицами.

Для подданных, потому что все воспитанники до вступления их в число граждан будут дружно пользоваться одинаковыми правами и одинаковыми выгодами воспитания.

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные корпорации, происходящие от разнообразного воспитания.

Нет, напротив, я вижу в поощрении корпорации средство: поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке. Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято и некстати приложено.

Есть, однако же, немаловажные причины, оправдывающие существование специальных школ во всех странах и у всех народов.

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, и именно когда ей предстоит постоянная необходимость пользоваться как можно скорее и как можно обширнее плодами образования молодых специалистов.

Но во-первых, нет ни одной потребности для какой бы то ни было страны более существенной и более необходимой, как потребность в истинных людях. Количество не устоит перед качеством. А если и превозможет, то все-таки рано или поздно подчинится произвольно, со всей его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома.

Во-вторых, общечеловеческое, или университетское, образование нисколько не исключает существования таких специальных школ, которые занимались бы практическим, или прикладным, образованием молодых людей, уже приготовленных общечеловеческим воспитанием.

А специальные школы и целое общество несравненно более выиграют, имея в своем распоряжении нравственно и научно в одном духе и в одном направлении приготовленных учеников.

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые приготавливают эти школы, будет и своевременно и сознательно для молодых людей, достаточно приготовленных общечеловеческим воспитанием.

Да и какие предметы составляют самую существенную цель образования в специальных школах?

Разве не такие, которые требуют для их изучения уже полного развития душевных способностей, телесных сил, талантов и особого призвания?

К чему же, скажите, спешить так и торопиться со специальным образованием? К чему начинать его так преждевременно?

К чему променивать так скоро выгоды общечеловеческого образования на прикладной, односторонний специализм?

Я хорошо знаю, что исполинские успехи наук и художеств нашего столетия сделали специализм необходимой потребностью общества; но в то же время никогда не нуждались истинные специалисты так сильно в предварительном общечеловеческом образовании, как именно в наш век.

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, ко-

торым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще главное, решить один из существеннейших вопросов жизни: каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной им предстоящей борьбе?

Каков должен быть юный атлет, приготавливающийся к этой роковой борьбе?

Первое условие: он должен иметь от природы хотя какое-нибудь притязание на ум и чувство.

Пользуйтесь этими благими дарами творца, но не делайте одаренных бессмысленными поклонниками мертвой буквы, дерзновенными противниками необходимого на земле авторитета, суемудрыми приверженцами грубого материализма, восторженными расточителями чувства и воли и холодными адептами разума. Вот второе условие.

Публикуется по: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. /Сост. А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – С . 29 – 52.

Быть и казаться

Ученики Второй одесской гимназии обратились ко мне с просьбой о дозволении им играть на публичном театре, по примеру студентов лицея, играть с целью помочь некоторым из своих товарищей. Узнав, что и прежде ученикам гимназий, воспитывавшимся в сиротском доме, позволялось действовать на сцене, я также позволил.

Но совесть моя этим не успокоилась.

У меня родился нравственно-педагогический вопрос: можно ли позволять молодым людям, чтобы они прямо со школьной скамьи выступали на сцену и представлялись действующими лицами пред публикой?

Известно, что везде, где вместе с гимназией существует высшее учебное заведение — университет или лицей, гим-

назисты стараются во всем подражать студентам. Известно также, что такое подражание обыкновенно не ведет к добру. Но я смотрю на заданный себе вопрос с другой, более общей, стороны. Спрашивается: вообще позволяет ли здравая нравственная педагогика выставлять детей и юношей пред публикой в более или менее искаженном и, следовательно, не в настоящем их виде? Оправдывает ли цель в этом случае средство?

Не обязаны ли истинные нравовучители смотреть на духовную сторону юноши и дитяти как на святой храм, о котором сказано: «Храм мой, храм молитвы наречется». Не обязан ли нравовучитель изгонять из него все продающееся и покупающееся? Совместима ли с этим взглядом на духовную сторону юности выставка, возбуждающая суетность и тщеславие? Родитель или наставник, позволяя себе выставлять юношество в искаженном виде на публичное созерцание, не вносит ли в восприимчивую душу начало лжи и притворства? Разве разыграть хорошо роль, принять кстати подготовленную позу, суметь сделать удачный жест и живо выразить миной поддельное чувство, разве — говорю — все это не есть школа лжи и притворства? А шумные похвалы, воздаваемые именно тому притворству, которое сделалось натуральным, разве не пробуждают желания усовершенствоваться, и в какой душе? — еще не коротко знакомой с наукой быть и казаться.

Но цель? Да, на свете существует одна школа, которая целью освещает средства. И все мы — что греха таить, — употребляя название этой школы, как эпитет коварства и лжи, подчас позволяем себе пользоваться упругостью ее догм. Но, согласитесь, нельзя же, не отказав себе в последовательности, защищать открыто ее учение, утверждая, что благая цель оправдывает выбор средства, нравственно ненадежного.

Если бы еще это средство было только не прилично важности и святости задуманной цели, но само по себе невин-

но, то почему бы не так? Света мы, конечно, не исправим; он останется, несмотря на все возгласы моралистов, таким, каким он был и есть. Так почему же в практической жизни, известной своей непоследовательностью, не воспользоваться человеческими слабостями к достижению общей благой цели, если эти слабости невинны и не предосудительны? Но другое дело, если мы вздумаем для этой цели развивать в молодой душе такие склонности, которых последствий нельзя ни предвидеть, ни исчислить. Тут уже, мне кажется, цель никак не может оправдать средства.

Детские балы, детские театры и всевозможные зрелища, в которых дети являются действующими лицами, слава богу, изобретение не наше, а чужое, и потому извинительно и не знать, кем впервые и почему они введены были в моду. Но, судя по вероятностям, такая мысль могла прийти в голову или родителям, желавшим похвастаться милым искусством детей под предлогом доставить им удовольствие, или же наставнику, желавшему, без сомнения, с какой-нибудь педагогической целью возбудить соревнование в своих учениках.

Я думаю, что родители были легкомысленны, а наставник близорук. Уже не один раз, и прежде, и после, родители под благовидным предлогом утешить детей утешали свою суетность. Не раз педагоги ошибались в выборе средств, ослепленные случайной удачей или стараясь приноровиться к вкусу общества. Признаюсь, я сам еще недавно позволил детям в лицейском пансионе разыграть одну маленькую пьесу; но театр был чисто домашний, зрителями были товарищи и наставники; я видел в игре только средство для изучения языка.

Я заметил и тут, однако же, что, несмотря на всю безыскусственность и простоту обстановки, в некоторых из актеров обнаруживался такой прием суетности, который еще более увеличивать было бы опасно. Потому и дома, и в учебных заведениях можно бы только и даже должно позволять детям от 12 до 14

лет выучивать избранные роли из различных пьес, но без всякой обстановки и только единственно с целью упражнения в языке и способе выразить отчетливо мысли. Пусть наставник объяснит этим ученикам, что именно хотел выразить автор тем или другим оборотом речи. Пусть покажет вместе, какие Приемы свойственны тому или другому характеру действующего лица, но без всякой обстановки, без огласки, без посторонних зрителей. Наставник и его ученики должны быть и публикой, и действующими лицами, школьная комната – сценой. Пусть воображение довершит и украсит все остальное. Но опаснее сцена для мальчиков в 15 лет и более. В этом возрасте, особливо на юге, дети во что бы то ни стало не хотят уже быть детьми. Воображение в эти лета уже начинает терять свою калейдоскопическую подвижность. Оно уже не с прежней быстротой превращает один предмет в другой и не так легко заменяет призраком действительное. Несмотря на то, юноша все-таки еще не ясно различает два свойства своего я: быть и казаться.

Должны ли же мы преждевременно давать повод юной душе обнаружить ее двойственность? Пусть быть и казаться останется покуда в жизни юноши одним и тем же. Скоро, слишком скоро и без всяких побуждений проявляется в его действиях то, о чем апостол Павел сказал: «Еже бо содеваю, не разумею: не еже бо хошу сие творю: но еже ненавижду, то соделываю» (Рим.7.15).

И не выходя на театральную сцену – и без того, на одной сцене жизни – он скоро научится лучше казаться, чем быть.

Подождите, дайте время развиться духовному анализу. Дайте время начать борьбу с самим собой и в ней окрепнуть. Тогда, кто почувствует в себе призвание, пожалуй, пусть будет и актером: он все-таки не перестанет быть человеком. И если и Тальма, и Каратыгин были только кажущимися героями, то по крайней мере ваш сын или ученик не будет одним только кажущимся актером.

Но не лучше выставок детей на паркете и театральной сцене и публичные выставки на сцене школьной. Это тоже театр в своем роде. Да еще на театре выставляется по крайней мере то, что должно быть выставлено: искусство притворяться и великий дар заставлять себя чувствовать по собственной воле. А на публичных экзаменах выставляется напоказ знание, которого истина и значение ничем столько не оцениваются, как скромностью.

Все эти искусственные и натянутые попытки так называемого развития ума и сердца развивают только преждевременно двойственность души человека, еще не окрепшего в борьбе с самим собой. Они довершают только то, что и без них начинают слишком рано общество, школа и — увы! — сам родительский дом.

Пусть каждый из нас припомнит, когда он начал казаться не тем, что он есть. И верно, отвечая на этот вопрос, немногие из нас похвалятся своей памятью. А когда мы вступили в борьбу с самими собой, полагая, что мы все уже вступили, то мы, наверное, казались давно не тем, чем мы были. Неужели же мы захотим то же самое передать в наследство нашим детям? Неужели все попытки нравственной педагогики, все успехи, все стремление человека к совершенству — одна только пустая игра слов, один обольстительный вымысел?

Нет! Мы не имеем права не верить в истину. Если бы мы принялись общими силами, мы бы много такого исправили в наших детях, чего не успели или не умели исправить наши отцы в нас. Правда, мы можем дать только то, что мы сами имеем. Но кто хочет идти вперед, не по одним только грязным и пыльным улицам, тот найдет в душе довольно силы и вести борьбу с собой, и следить за первыми обнаружениями душевной двойственности у своих детей.

Первое ее проявление есть притворство и ложь. Трудно определить время жизни, в которое они впервые обнаружи-

ваются у ребенка. Я знал шестилетнюю девочку, которая была уже такая виртуозка лжи, что трудно было различать длинные рассказы ее собственного изобретения от правды, так все в них было связно и отчетливо. Знал я еще и одного мальчика четырех лет, который на вопрос, видал ли он колибри, не желая из хвастовства сказать просто: не знаю, описал как нельзя подробнее виденную им колибри, которая, однако же, оказалась просто вороной; а когда ему заметили, что колибри водятся не в тех местах, где он жил, а в Китае, то он, несколько не конфузясь, уверял, что большую черную птицу прислал в подарок его маменьке китайский император.

Про девочку я после ничего не слыхал, но про мальчика знаю наверное: он теперь перестал так безбожно хвастать.

Из этих и из множества других фактов нельзя ли заключить, что уже с первым лепетом ребенка начинает обнаруживаться и двойственность нашей духовной стороны? И да, и нет. Я не сомневаюсь, что у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему. Взрослый, действующий как ребенок, есть в наших глазах или лгун, или сумасшедший. И если дитя нам не кажется ни тем, ни другим, то именно потому, что оно — дитя. Итак, если мы, достигши известного возраста, не перестаем жить в мире, созданном нашим детским воображением, мы делаемся непременно или лжецами, или взрослыми детьми, т. е. чудаками, помешанными, или назовите как угодно, только не обыкновенными людьми.

Мы привыкли называть сумасшедшим того только, в действиях которого мы замечаем явную несообразность и непоследовательность. Но эта кажущаяся несообразность слов с действиями и одного поступка с другим иногда только служит признаком помешательства, а иногда и нет. Кто сомневается еще в этой неопределенности и сбивчивости наших понятий, пусть спросит у судебных врачей, всегда ли и во

всяком ли данном случае им бывает легко решить вопрос о сумасшествии.

Нелегко решить также об ином: заблуждается ли он, или лжет. Известно, что привыкший лгать наконец это делает все несознательно.

Но если у взрослого в практической жизни так трудно бывает провести точные границы между здравомыслием и помешательством, между убеждением и ложью, то еще осторожнее мы должны оценивать поступки ребенка.

У ребенка кажущаяся нам непоследовательность поступков и мыслей, сознательная ложь и бессознательная так незаметно переходят одна в другую, что почти каждого из детей можно назвать глупым и лгуном, применяя к нему слова и понятия, взятые из жизни взрослых. Но в этом-то и заключается именно ошибка и родителей, и наставников, что они, не в пору устарев, забыли про тот мир, в котором сами некогда жили. И в лжи, и в несообразностях действий ребенок еще не перестает казаться именно тем, что он есть, потому что он живет в собственном своем мире, созданном его духом, и действует, следуя законам этого мира. Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам нужно не переносить его из его сферы в нашу, а самим переселиться в его духовный мир. Тогда, но только тогда, мы и поймем глубокий смысл слов спасителя; «Аминь глаголю вам, аще не обратитесь и будете яко дети, не внидете в Царство небесное».

Если бы все человеческое общество состояло из одних детей, то двойственность души в ребенке никогда бы не обнаружилась и он всегда бы казался тем, что он есть. Он всю окружающую природу переносил бы в свой духовный мир и действовал бы в нем, верно, последовательнее нас.

Но мы, мы – взрослые – нарушаем беспрестанно гармонию детского мира. Мы, насильственно врываясь в него, переносим ребенка, на каждом шагу, к себе, в наш свет. Мы

спешим ему внушить наши взгляды, наши понятия, наши сведения, приобретенные вековыми усилиями уже зрелого человека. Мы от души восхищаемся нашими успехами, полагая, что ребенок нас понимает, и сами не хотим понять, что он понимает нас по-своему.

Мы не хотим «ни умалиться», «ни обратиться и быть как дети» и между тем быть их наставниками и даже считаем себя вправе пользоваться званием наставника, не исполнив этого первого и самого главного условия.

Кто же теперь виноват, что мы так рано замечаем у наших детей несомненные признаки двойственности души? Не мы ли сами немилосердно двоим ее?

Действительно, наши усилия венчаются успехом. Но каким? Исторгая беспрестанно ребенка из его собственного духовного бытия, перенося его все чаще в нашу сферу, заставляя его и смотреть и понимать по-нашему, мы, наконец, достигаем одного: он начинает нам казаться не тем, что он есть. И вот венец нашей педагогики, вот *non plus ultra*¹ всех наших трудов и усилий.

Чего не придумано у нас к достижению этого результата? И детские балы, и театры, и живые картины, и костюмы, и даже школьная обстановка. А чтобы лучше убедиться, действительно ли ребенок нам кажется не таким, как он есть, мы изобрели и срочные испытания. Мало этого: нашлись такие педагоги, которые придумали из самих детей сделать орудие наблюдения за детьми же, чтобы и те и другие как можно лучше двоили свой духовный быт и как можно точнее разделяли бы быть и казаться. Известно, каких блестящих результатов на этой почве достигли отцы-иезуиты. Если мы, при нашей общественной методе воспитания, много способствуем, — хотя бессознательно и действуя по крайнему разумению, —

¹ Высший предел (лат.) — *Сост.*

развитию в ребенке лжи и притворства, то иезуиты, не довольствуясь этим, уже сознательно доводят двойственность до степени клеветы.

Твердо верящему в стремление человечества вперед, к усовершенствованию, кажется уже неприличным утверждать, что и дети, и вообще люди в старину, т.е. когда-то, были лучше. Но, тем не менее, в этой известной поговорке стариков и недовольных есть доля правды.

Во-первых, для всякого старика это, действительно, отнесенная истина. Он, принимая менее участия в действиях переходного состояния от старого к новому, видит яснее худое, всегда сопровождающее каждый переход, чего современное ему свежее поколение не примечает, будучи само проводником нового. Во-вторых, есть и действительно такие периоды для человечества, в которых старое еще недостаточно состарилось, а новое, втекая целым потоком, еще не успело ни созреть, ни амальгамироваться со старым.

Эти периоды также вредны для нравственности, как у нас на севере ранние оттепели для посева: семена уносятся тающим снегом. И это уже не одна только относительная истина для стариков.

Чуть ли мы сами не живем в одном из таких периодов.

Если так, то немудрено, что в то время, когда старое было еще во всей своей силе, т. е. еще не было старым, и воспитание совершалось с большей последовательностью, и именно потому, что было более односторонним. Правда, и прежде, точно так же как теперь, и даже больше, взрослые мерили детей по своей мерке, особенный детский мир и прежде для взрослых так же мало существовал, как и теперь. Но средства, которые они употребляли для сообщения детям своих понятий и взглядов, были грубее и именно потому лучше наших. Наши отцы и праотцы, следуя буквально правилу царя Соломона: «Кто щадит жезл свой, ненавидит сына своего: любя-

щий же наказует прилежно», переносили ребенка насильно из его внутреннего мира в свой собственный, но зато скорее и отпускали назад.

Если уже нужно выбирать одно из двух, то, без сомнения, лучше вторгаться в духовно-детский мир с жезлом в руке, чем с театральной афишей и бальным костюмом. Яд и позолоченная отрава опаснее палки и синяков.

Воображение ребенка и развивается, и действует по мере развития внешних чувств и понятия. У него мысль никогда не опережает воображения. Окружающая природа, для него еще новая, доставляет ему столько пищи, что оно постоянно в работе. Это калейдоскоп в беспрестанном вращении, через который дитя смотрит на все окружающее. Берегитесь нарушать эту фантастическую игру вашими действиями. Вашей искусственной обстановкой, как бы она ни была обворожительна, вам все-таки не удастся заменить те чудные образы, которые творит детская фантазия. Вы только понапрасну развлечете ее деятельность и рано пробудите чувство недовольства. Ребенок, недовольный своим, будет сам проситься в ваш мир и выкажется уже в нем не тем, чем он был в своей сфере. Двойственность и пресыщение должны необходимо следовать.

Итак, немудрено, если в старину, при менее искусственной обстановке воспитания, яснее обозначались высокие и выдержанные характеры. Кто выходил невредим из школы жезла, тот выносил дух, так же хорошо закаленный, как закалено тело диких и номадов, купающих новорожденных детей в студеной воде.

Но наша современная обстановка воспитания еще слишком нова, чтобы точно обсудить ее результаты. Только над одним иезуитским способом воспитания, который также не вовсе потерял современность, суд истории уже произнесен. Везде, где он господствовал, и теперь еще господствует двойственность души. Насильственно разделенное иезуитством

быть и казаться породило и притворство, и коварство, и клевету с ябедой и доносом.

Если все, что я сказал, заключает в себе хотя тень истины, то скажите мне: не лучше ли — пред богом и человечеством — заменить все искусственные попытки нашего собственного воображения воспитанием, основанным на законах девственно-фантастического мира дитяти?

В наше время, когда глубокие умы посвятили себя изучению духовной стороны даже умалишенных; когда начинается обнаруживаться, что и эти отверженцы нашего общества имеют свою собственную логику, свою последовательность в действиях, когда наука, проникнув в их особый мир, ищет в нем связей с нашим, должны ли мы — говорю — именно теперь оставаться хладнокровными к духовному миру наших детей и не изучать его во всех возможных направлениях?

Скажите, что может быть поучительнее, что выше, что святее духовного сближения с этим божьим, чудным детским миром? Кому не занимательно следить за всеми его обнаруживаниями, за всеми проявлениями во времени и в пространстве? Кому не весело самому помолодеть душою? О! если бы все родители и педагоги по призванию вошли в этот таинственно-священный храм еще девственной души человека! Сколько нового и не разгаданного еще узнали бы они! Как обновились бы, как поумнели бы сами! Один взгляд, брошенный в него бедным швейцарцем, сердечно любившим детей, произвел на свет целую систему учения, которого плодами мы теперь только что начинаем пользоваться¹.

К вам, матери семейств, относится преимущественно мой совет! Вместо того чтобы посылать ваших детей на театральную и бальную сцену, ступайте сами за кулисы детской жизни! Наблюдайте отсюда за их первым лепетом и первыми

¹ Речь идет о Ж.Ж. Руссо. — *Сост.*

движениями души; наблюдайте их здесь и тогда, когда они возвратятся к вам, утомленные играми и всегда готовые снова начать их.

Я бы дал и еще совет, но не знаю, как вы примете и этот. Подчиняясь одним влечениям души к добру и правде, вы, может быть, и без меня придумали что-нибудь лучше. Я сам обращусь теперь за советом, всегда уважая его, если он дан от души, если в нем проглядывают смысл и любовь к истине и добру. Скажите мне, отцы и педагоги, все ли вы принимаете со мной этот детский мир с его особенными законами? Если – да, то скажите мне откровенно: как вы в него вступаете? И потом посоветуйте мне, должен ли я и впредь позволять детям и юношам играть на публичной сцене? Пусть будет ваш совет, пожалуй, и чисто теоретический, все равно, я приму его с благодарностью.

Публикуется по: Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения/ *Сост.* А.Н.Алексюк, Г.Г.Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – С.91– 97.

К.Д. УШИНСКИЙ

Константин Дмитриевич Ушинский (1824–1870) – великий русский педагог и мыслитель. Окончил юридический факультет Московского университета, вел педагогическую деятельность в Ярославском Демидовском лицее, Гатчинском сиротском институте, Смольном институте благородных девиц. Был главным редактором Журнала министерства народного просвещения. К.Д. Ушинский – один из основоположников русской педагогики и народной школы, основанной на национальной культурной традиции.

Автор выдающихся педагогических трудов – научного исследования «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии» (1867–1869), ряда статей по философии и психологии образования, проблемам воспитания,

дидактике, а также учебных пособий «Родное слово» (1864–1870) и «Детский мир» (1861–1865), по которым обучались многие поколения русских людей.

О народности в общественном воспитании¹

Вступление

Недавно в наших журналах оспаривался вопрос о народности в науке². Появление такого вопроса можно объяснить только тем, что самое слово «наука» употреблено в нем не в настоящем своем значении. Если же под именем науки понимать собрание результатов добытых человеком в познании законов природы, разума и истории, то ясно само собой, что о народности здесь не может быть и речи. Наука потому и наука, что принимает в область свою только те выводы, которые справедливы по законам общего человеческого мышления. Положения ее должны быть общи и неизменны, как общи и неизменны самые законы природы, разума и истории: все особенное, частное, неоправдываемое разумом, общим для всех людей, не имеет в ней места. Наука, открывающая законы мира, является как самый мир и разум, познающий его, общим достоянием человечества. Если мы и замечаем отенок народности в науке, то он, проглядывая в обработке ее, не может касаться ее результатов. Если, например, в философах Англии и моралистах Шотландии отражается народный характер, если в историке можно почти всегда узнать француза, англичанина или немца, то это только потому, что каждый из них разрабатывает одну сторону предмета, к которой влечет его национальный характер. Но результаты, добытые такими учеными, верны для каждого человека относительно той сто-

¹ Текст приводится без авторских примечаний. — *Сост.*

² В 1856 г. возникла полемика авторов журналов «Русская беседа» и «Вестник Европы» — носят ли науки народный характер, или они вненациональны. — *Сост.*

роны предмета, которой они занимались, в противном случае эти результаты не войдут в науку. Такое народное влечение к той или другой науке или к той или другой стороне предмета вырабатывается в народе само собой, вследствие природных или исторических причин, и, если бы кто-нибудь, желая во что бы то ни стало быть народным, создал для себя особенную точку воззрения, тот добровольно, прежде открытия истины, лишил бы себя свободы, необходимой для ее открытия, — надел бы на себя цветные очки, для того чтобы узнать цвет предмета.

Каждый образованный народ только тогда имеет значение в науке, когда обогащает ее истинами, которые остаются такими для всех народов. И наоборот, какую пользу науке мог бы принести народ, создавший свою особенную народную науку, не понятную для других народов? Могла ли бы, наконец, идти наука вперед, если бы каждый народ создавал для себя особую науку, не усваивая результатов, добытых его предшественниками и современниками? Как непонятны выражения «французская математика», «английский закон тяготения», «немецкий закон химического сродства», точно так же не имеет содержания и выражение «русская наука», если под этим выражением не разумеешь той части науки, предметом которой является Россия, ее природа или ее история. Процесс создания науки совершается в той высшей сфере человеческих способностей, которая уже свободна и от влияния тела и влияния характера, основывающегося всегда на телесных особенностях.

Но то, что прилагается к науке, не может быть приложено к воспитанию. Воспитание не имеет целью развития науки, и для него наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивает в человеке свой собственный идеал. Воспитание берет человека всего, как он есть, со всеми его народными и единичными особенностями, — его тело, душу и ум — и пре-

жде всего обращается к характеру человека, а характер и есть именно та почва, в которой коренится народность. Почва эта, разнообразная до бесконечности, прежде всего, однако, распадается на большие группы, называемые народностями. Можно ли и должно ли разрабатывать эти различные почвы одними и теми же орудиями, сеять и производить на них одни и те же растения, или для каждой почвы педагогика должна открыть особые орудия и особые этой почве свойственные растения? Вот вопрос, который мы здесь задаем себе.

Сначала посмотрим на факты и отыщем в них твердую опору для своих мнений. <...>

Глава VI. Народный идеал воспитания и его теория в Германии: ее защитники и противники

<...> Народный идеал человека, к какому бы веку он ни принадлежал, всегда хорош относительно этого века. Немногие в обществе бывают выше его (это редкие исключения), большинство ниже его, но в глубине души каждого шевелятся его черты. Созная всю недоступность этого идеала для себя лично, человек, тем не менее, берет его за образец, когда начинает судить о других людях (на этом основана возможность общественного мнения); он желает также осуществления этого идеала в существах, близких его сердцу, и в этом чувстве коренится свойство тех требований, которые делаются обществом воспитанию. Естественно, таким образом, что эти требования должны различаться по народам и изменяться в одном и том же народе с его историческим развитием.

Большее или меньшее влияние понятий народа о воспитании на самое устройство общественного образования и его направление зависит от положения общества в отношении к общественному воспитанию и от большей или меньшей ясности самого понятия о нем, живущего в обществе. Чем определеннее высказалось общественное мнение в этом от-

ношении и чем в большей зависимости от этого мнения находится самая система общественного воспитания, тем более и яснее выражает оно народный характер. Но во всяком случае, как бы ни было удалено общество от дела воспитания и как бы ни чужда была ему система его, в ней непременно отразится народный характер. Таков факт, но факт этот не признается или, лучше сказать, если иногда и высказывается вскользь, то никогда не оказывает влияния на самые правила педагогики, что, конечно, не мешает системе германского воспитания быть вполне народной на деле. Раумер, правда, в своей «Истории педагогики» проводит мысль, что идеал образования (*Bildungsideal*) каждого народа определяет цель и путь учения (*des Unterrichts*), но мысль эта не отражается в новейших педагогических сочинениях Германии, которые по-прежнему стремятся к созданию универсальной педагогической теории, да и сам Раумер не провел вполне своей мысли до ее практических последствий. Германская педагогика думает строить свою теорию воспитания на основании общих свойств и потребностей человека. Она, конечно, заботится о приготовлении человека к общественной жизни, но разумеет под этим именем общественную жизнь какого-то абстрактного христианского народа и христианского государства вообще (*des christlichen Staats*).

Но для других народов самое христианство немецких педагогических теорий — не более, как лютеранизм¹, со всей неопределенностью своих границ, которые переставляются все далее и далее с необыкновенной легкостью.

Новейшим же германским теориям даже и обширные пределы нового лютеранизма кажутся слишком тесными, и они думают воспитывать человека вообще, гражданина какого-то абстрактного всеобщего государства, гражданина всего мира.

¹ *Мартин Лютер* (1483–1546, Германия) — вождь реформации, лидер главного направления протестантизма — лютеранства. — *Сост.*

Образование этого отвлеченного идеала человека, отрешенного от всех конкретных исторических определений, составляет предмет немецкой педагогики: основание всех ее теорий и цель всех ее стремлений. Она от души верит в универсальность этого идеала и, создавая теорию его развития в новых поколениях, думает создавать универсальные законы воспитания, основанные на разуме и обязательные, как законы науки, одинаково для всех народов. Но мы смотрим на предмет со стороны, без увлечения его обработкой и видим в этих стремлениях к универсальности конкретнейшее выражение чисто германского характера, в этой универсальной науке — чисто немецкую систему воспитания, соответствующую как нельзя более немецкому характеру и совершенно противоречащую характерам других народов.

Взгляните ближе на этого универсального человека, гражданина мира, идеал германской педагогики, и вы убедитесь, что это не более, как исключительный идеал германской жизни, идеал ученого, который и в самом деле является гражданином мира — общего для всего человечества мира науки. Стремясь к образованию человека вообще, немецкая педагогика совершенно последовательно, хотя и бессознательно, разрабатывает правила образования человека, живущего наукой и для науки, — разрабатывает идеал германской жизни. Так, характер германского народа, увлекая его от абстракта к абстракту, приводит бессознательно к самому яркому выражению германской народности.

Должно отдать полную справедливость немцам, что они довели свою национальную педагогику до такого совершенства, до которого еще далеко всем прочим народам, и с величайшей последовательностью провели свою национальную идею, идею германской жизни, от элементарного образования до своих факультетских программ. Германское элементарное образование, которое с такой необдуманностью

берется иногда за образец другими народами, есть не более, как подготовка к ученому образованию. С азбуки уже начинает приучаться немец к процессу отвлечения, а немецкий ремесленник, вышедший из реальной и даже элементарной школы, получает уже тот оттенок учености, который кажется в нем для человека другой нации смешным и пустым педантизмом.

Германская педагогика, если не наука, то по крайней мере дорога к ней, преддверие храма науки. Вся задача ее состоит в том, чтобы как можно скорее ввести человека в мир науки и познакомить его со всеми его отделениями и закоулками, не позабывши ни одного. Задача трудная, потому что бесконечная область науки раскрывается все дальше и дальше и становится все полнее и полнее. Но самая трудность задачи немецкого воспитания вызвала рвение немецких педагогов, и должно отдать им справедливость, что в этом отношении они много сделали для искусства воспитания вообще. В самом элементарном воспитании они стараются уже по возможности выполнить эту задачу, и все их элементарные учебники стремятся быть микрокосмами и на десяти или двадцати страницах познакомить ребенка со всем миром. Средние учебные заведения готовят своих воспитанников к слушанию университетских лекций, а лекции — к самостоятельному занятию наукой — высшей цели всей немецкой жизни.

Может быть, что самое это близкое отношение немецкого воспитания к науке ввело в ошибку немецких педагогических писателей, и они признали искусство воспитания наукой и свою систему правил воспитания системой законов науки. Вместе с тем они совершенно последовательно перешли к другому силлогизму¹; если педагогика — наука, то рациональная система этой науки, обрабатываемая исключительно

¹ Силлогизм — умозаключение. — *Сост.*

в Германии, обязательно одинакова для всех народов, и все, что несогласно с ее положениями, есть ошибка или отсталость. Для большинства германских педагогов система германской педагогики есть образец, к достижению которого стремятся другие народы. <...>

Нам кажется, что мы достаточно показали, что общей системы общественного воспитания не существует в настоящее время ни в теории, ни на практике, и что немецкая система воспитания (одна только объявлявшая претензию на всеобщность) такая же исключительная народная система, как и всякая другая, и также верно отражает в себе народные достоинства и народные недостатки.

Но, может быть, возможно, заимствуя из каждой народной системы воспитания то, что достойно в ней подражания, составить одну, общую, совершеннейшую? Может быть, возможно занять у немцев богатство их ученого и философского развития, у англичан способность образовывать силу рассудка и характера, у французов их умение передавать технические познания, у американцев их государственное понятие об общественном образовании и ту быстроту, с которой они следят за общим прогрессом, и из всех различных сторон одного понятия создать такую систему воспитания, которая бы, достигая всех этих целей, достигла в своей деятельности высшего идеала человеческого совершенства?

Смело можно утверждать, что такая составная система воспитания, если бы она была возможна, оказалась бы сильнее всех исключительных народных систем, и ее влияние на общественное развитие народа было бы в высшей степени ничтожно. Ни один народ, конечно, не отказывается сознательно от тех или других достоинств воспитания и не вносит в него сознательно своих недостатков. Каждый старается сделать свое воспитание по возможности совершенным; но народность сама одолевает: она парализует одни стремления,

выдвигает вперед другие и переделывает по-своему универсальные планы воспитания.

Причина такого явления весьма понятна.

Школьное воспитание далеко не составляет всего воспитания народа. Религия, природа, семейство, предания, поэзия, законы, промышленность, литература, все, из чего слагается историческая жизнь народа, составляют его действительную школу, перед силою которой сила учебных заведений, особенно построенных на началах искусственных, совершенно ничтожна. Невозможно так изолировать воспитание, чтобы окружающая его со всех сторон жизнь не имела на него влияния. Она постоянно будет вносить свои убеждения и в учителей, и в учеников, придавать особенный оттенок лекциям первых и давать направление восприимчивости вторых. Если же что-нибудь несогласное с общественной жизнью и успеет укорениться в молодом сердце, то и это немногое за дверями школы быстро изгладится.

Но этого мало. Воспитание, построенное на абстрактных или иностранных началах (что все равно, потому что всякая иностранная система может быть приложена к другому народу только во имя рациональности), будет действовать на развитие характера гораздо слабее, чем система, созданная самим народом. <...>

Глава VIII. Воспитание и характер. Какую роль играет народность в воспитании?

Поставим же теперь воспитание лицом к лицу с много-сложным организмом прирожденного характера, взлелеянного родным воздухом семейной сферы.

Здесь рождается вопрос, тоже не совсем еще решенный: должно ли воспитание, изучив вверенный ему характер, принять его природные особенности в основание своих действий, или оно может, не обращая внимания на природные

здатки, создавать по своему собственному образцу вторую природу для человека?

Выполнение первой задачи весьма трудно, а для общественного воспитания, о котором мы говорим здесь, и вовсе невозможно. Оно требует такого глубокого изучения характера каждого воспитанника и такого умения пользоваться природными наклонностями, которого никто, конечно, не станет требовать от воспитателя в общественном заведении. Лучший воспитатель, посвятивший себя всего на свое дело (а много ли таких?), подметит только немногие, более выдающиеся черты и редко доберется до их корня. Обыкновенно же практика образует в голове воспитателя несколько рубрик, под которые он будет потом подводить все представляющиеся ему детские характеры. «Этот мальчик туп, — говорит он, — этот мог бы заниматься, да ленив, этот со способностями, да рассеян, этот шаловлив, этот самолюбив, этот боится только наказания, этот зол, этот плакса» и т. д. Но каждая из этих черт — тупость, леность, злость и пр. — может в двух различных натурах иметь совершенно различные корни и требовать от воспитателя совершенно различных мер. *Duo cum faciunt idem, non est idem*¹, говорит латинская поговорка, и одна и та же мера может производить совершенно различные действия на две, по-видимому, сходные натуры. Корень этого различия скрывается так глубоко, что для открытия его требуются целые месяцы самой острой и постоянной наблюдательности и терпения. Легко сказать воспитателю: изучайте характер ваших воспитанников, пользуйтесь их добрыми наклонностями, направляйте к добру те из них, которые, смотря по обстоятельствам, могут сделаться добрыми и дурными, и искореняйте, наконец, те, с которыми нечего более делать; но нелегко найти такого воспитателя, который бы мог выпол-

¹ Когда двое делают одно и то же, то это не одно и то же. — *Сост.*

нить эти требования в обширном общественном заведении. Такое требование может только высказываться на торжественных актах вместе с прочими фразами, не имеющими никакого практического значения, но на деле выполнение его в общественных заведениях оказывается невозможным. Все мы очень хорошо знаем, что не всякий воспитатель – Песталлоцци и что известная масса воспитателей требуется для ежегодно приливающих новых поколений.

Гораздо легче держаться одного принятого идеала воспитания и, не обращая особенного внимания на мелкие различия характера, стараться внести в них этот идеал: превратить его во вторую природу человека, искореняя все, что с ним несогласно.

Но если выполнение второй задачи не требует такой огромной наблюдательности, какая нужна для выполнения первой, зато она представляет непреодолимые препятствия с другой стороны. Для того чтобы воспитание могло создать для человека вторую природу, необходимо, чтобы идеи этого воспитания переходили в убеждения воспитанников, убеждения – в привычки, а привычки – в наклонности. Когда убеждения так вкоренились в человеке, что он повинуется ему прежде, чем думает, что должен повиноваться, тогда только оно делается элементом его природы. Но кто не испытывал из нас на себе, как медленно и с каким трудом совершается такой процесс? Многие ли из нас могут похвалиться такой силой убеждений? По большей части убеждения, принятые нами в жизни и противоречащие нашим прирожденным наклонностям, живут в нас до самой смерти как нечто чуждое и принудительное, готовясь оставить нас при первом взрыве страсти.

Характеры, пересозданные к лучшему воспитанием и жизнью, имеют за собой великое достоинство открытия нового источника добра, но долго воды этого источника будут отзывать горечью своей неволи, и только, может быть, детям и внукам придется черпать из него бессознательно жи-

вительную влагу. Такой характер, созданный воспитанием и жизнью, никогда не может иметь той крепости и силы, которыми отличается прирожденный характер. Кроме того, воспитание, которому остается только развивать благородную и добрую натуру, совершает свое дело легко, скоро и создает почти без труда прекрасный, цельный и вместе с тем сильный характер.

Сила характера, независимо от его содержания, — сокровище, ничем не заменимое. Она почерпается единственно из природных источников души, и воспитание должно более всего беречь эту силу, как основание всякого человеческого достоинства. Но всякая сила слепа. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей.

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 прирожденная 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, источивающий, 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 сменяют 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 беспрестанные 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 почерпнуть 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 непреоборимой 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 благотворное влияние на развитие общества, его языка, его литературу, 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 народном — 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 неприложимы 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 надобности 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 дать не только знания человеку, но и умение приложить эти знания к делу, но не говорим потому, что это не было целью нашей статьи, которая посвящена одной народности.

Но что же такое народность в воспитании?

На этот вопрос мы уже ответили фактами, выставив в начале нашей статьи национальные особенности общественного воспитания у главнейших народов Европы. Народная идея воспитания сознается тем скорее и полнее, чем более семейным делом народа является общественное воспитание, чем более занимаются 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 поверки 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, выполнением 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.

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

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 собственные свои силы.

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.

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

Общественное воспитание только тогда оказывается действительным, когда его вопросы становятся общественными вопросами 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 на 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.

Публикуется по: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 194–256.

Труд в его психическом и воспитательном значении

<...>

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 личность того, кто трудится или, вернее сказать, работает. Не трудится и капиталист, придумывающий только, как бы прожить доход со своего капитала. Купец, надувающий покупателя, чиновник, набивающий карман чужими деньгами, шулер, в поте лица поддельвающий 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. <...> 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 губительные: 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 заживо, потому что труд — личный, свободный труд и есть жизнь.

«В поте лица твоего снеси 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 поддержа-

ния 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. Смотри 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 умственного 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 уравнивались: 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 эти 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, накинутая 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 этоймены доказывает уже, что человек не способен только наслаждаться. Это паллиативное¹ средство удерживать в сердце наслаждение само быстро теряет свою силу. Чем больше человек меняет наслаждения, тем

¹ *Паллиативное* – временное решение, полумера. Изначально так называли лекарства, не содействующие лечению болезни, но лишь устраняющие некоторые ее симптомы. – *Сост.*

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 природе 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 ни 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 пр. 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 перестанет 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 или могут быть 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 со 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 несносным, 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 молодые 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 начинается закрадываться скука.

<...> 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 через 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 романическая химера. <...>

Перебирая, таким образом, все приятные 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 невозмутимого 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 го-

нятся 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 мигом расхватают все сокровища сердца и оставят его на жертву пустоте и отчаянию. <...>

Самое воспитание, если оно желает счастья человеку, должно воспитывать его не для счастья, а приготавливать 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? <...>

«Есть недуг, его же видех под солнцем, — говорит Екклезиаст¹, — богатство хранимо от стяжателя во зло ему»². 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 приготвиться нравственным и умствен-

¹ *Екклезиаст*, букв. «проповедник», «оратор в собрании» — автор одноименной книги, входящей в состав Библии; с глубокой древности считается, что это царь Соломон. — *Сост.*

² В переводе на русский язык: «Есть мучительный недуг, который видел я под солнцем: богатство, сберегаемое владетелем его во вред ему» (Еккл. 5.12). — *Сост.*

ным развитием к тому, чтобы выдержать свое богатство. <...>

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.¹ «Трудись!» сказал он человеку, и в этом слоне 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, накинутой природой на человека, и уздой к рукам 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 сферы жизни, но даже в науку и школу. Так называемые «humaniora», науки философские и исторические, заметно уступают свое место наукам промышленным, имеющим своей целью расположение материальных потребностей человека и

¹ См. Быт. 3.17-19: «Адаму же сказал: за то, что ты послушал голоса жены твоей и ел от дерева, о котором Я заповедал тебе, сказав: не ешь от него, проклята земля за тебя; со скорбью будешь питаться от нее во все дни жизни твоей; терния и волчцы произрастит она тебе; и будешь питаться полевою травою; в поте лица твоего будешь есть хлеб, доколе не возвратишься в землю, из которой ты взят, ибо прах ты и в прах возвратишься». — *Сост.*

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, силящихся 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 работой промышленности, которой прежде бросала только крупички 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 через 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 делается 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 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 будеши»¹, и приготовляющая человека только к материальной жизни, как бы

¹ См. Мф.4.4: «...не хлебом одним будет жить человек, но всяким словом, исходящим из уст Божиих». –*Сост.*

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 познать себя частицей Бессмертного и живым органом мирового духовного развития человечества. Без этого все фактические познания — иди он даже до глубочайших математических или микроскопических исследований — не только не принесут пользы, но 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 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 бесседами 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. <...>

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 приучить 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 приятным, 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 ею 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 об-

ыкновенно дружно и изо всех сил хлопочет, как бы dokonать 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 знали 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. Мы постараемся вскоре изложить некоторые приемы такой методы возбуждения классного внимания, но здесь скажем только, что ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая 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 неутомимую 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 богач.

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 обремененные¹.

Публикуется по: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 8–26.

О нравственном элементе в русском воспитании

<...>

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

¹ См. Мф. 11.28-30: Придите ко Мне все труждающиеся и обремененные, и Я успокою вас; возьмите иго Мое на себя и научитесь от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем, и найдете покой душам вашим; ибо иго Мое благо, и бремя Мое легко. — *Сост.*

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 того чувства: никто и без того из собственного побуждения не подавляет своей живучей плоти, этого источника всякого эгоизма, «но питает и греет ю¹».

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.

<...>

I

<...>

Сознавая вполне всю жизненную необходимость как движения народа вперед по пути образования, так и проникновения этого образования в самые низшие слои народонаселения, мы вместе с тем не отвернемся от того печального явления, что цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность каждого народа, если сама цивилизация не вносит с собою новой, уже не патриархальной, а гражданст-

¹ Ю (церковнославянск.) – ее. – *Сост.*

венной и общечеловечественной нравственности. <...>

Мы были бы очень близоруки, если бы подметили в характере нашего простого народа один только патриархальный оттенок. Нет, мы видим в нем много могучих задатков честной гражданственности, полной силы народности и бескорыстной человечности. Начало товарищества, проявляющееся в дружинах, в новгородских ватагах, малороссийском казачестве и нынешних артелях, не показывает ли, что высочайшее чувство дружбы глубоко коренится в славянской природе, в которой вместе с тем дивным образом соединяются патриархальная неподвижность с беззаветной удалью. Не тот же ли самый малороссиянин, который не знает дороги до села, отстоящего за 10 верст, превращаясь в казака, грабил берега Малой Азии? А 1612 г. не доказал ли, что русские признают себя единым и самостоятельным народом? А эти общества трезвости, возникающие сами собою в народе, для которого было единственное веселие пити, не показывают ли возможность дружного и сильного пробуждения чувства человеческого достоинства? Нет, не мы предлагаем народу нравственное образование, а он сам его хочет, просит и требует от нас, обязанных своим образованием его тяжелым трудам.

С другой стороны, показывая совместимость патриархальной нравственности с понятиями и поступками вовсе не нравственными, мы не хотели этим унижить патриархальной нравственности, а только хотели показать ее недостаточность при дальнейшем проникновении в народ общей европейской цивилизации, входящей в него покуда одной своей материальной стороной. Точно так же, утверждая, что односторонняя цивилизация действует разрушительно на патриархальную нравственность, мы не вооружаемся против цивилизации, а только против ее односторонности. Мы желали бы, чтобы из патриархальной нравственности, свидетельствующей о потребности глубоких и благородных чувств в нашем народе,

выросла, как из плодovitого зерна, нравственность гражданская, государственная и общечеловеческая или христианская в полном смысле этого слова. Мы желали бы, чтобы не железные дороги, не промышленность со всем своим золотом и со всей своей грязью, не столичный и фабричный разврат, не промышленническая¹ литература, рассчитывающая на трудовой грош крестьянина, а Церковь и школа, не разрушая, а освящая и озаряя светом мысли и чувства семейный быт и оставляя ему то, что принадлежит по праву всякому христианскому семейству, вывели наш простой народ из тесной, отжившей сферы исключительно патриархального быта в более обширную и свободную сферу гражданского общества, государства и человечества.

Взглянув на то, что до настоящего времени было сделано для правильного умственного и нравственного развития сельского населения, мы должны будем сознаться, что сделано очень немного. Не только, что число сельских школ весьма незначительно, — это была бы еще не беда, потому что из немногих, но хорошо устроенных школ легко и без насильственных мер возрождаются новые, — но что и те школы, которые существуют, если и учат чему-нибудь и как-нибудь, то уже решительно нисколько не воспитывают своих учеников ни умственно, ни нравственно и не действуют нисколько на правильное развитие народного характера, потому что сами не имеют никакого характера. Мы скажем немного, если скажем, что самое понятие народной школы у нас не уяснилось, так что не только в практике, но и в литературе нашей нисколько не определилось, что такое должна быть наша народная школа, какие условия должна она выполнять и к какому результату стремиться, не говоря уже о том, что мы решительно не имеем ни народных учителей, ни народных

¹ Имеется в виду литература, имеющая массовый спрос. — *Сост.*

учебников, ни народных книг для чтения. <...>

В решении столь важного общественного вопроса должны принять участие и литература и все общество, потому что в деле общественного воспитания общественное мнение всегда будет играть важную роль; но главными участниками в практическом разрешении этого вопроса явятся, без сомнения, с одной стороны Церковь, с другой наше учебное и ученое сословие — представители духовного и представители светского образования. По коренному смыслу христианской религии духовный пастырь должен быть не только служителем алтаря, не только проповедником слова Божия, но наставником и учителем. На обязанности его лежит не только принятие в недра Церкви нового христианина посредством Таинства Крещения, но и введение его в смысл христианских истин и в нравственный храм христианства. Оставляя в стороне небесное назначение религии, как приготовительницы христианина к будущей жизни, мы полагаем, что христианский пастырь имеет назначение умственно и нравственно возвышать людей и в этой жизни и открывать источник того благодетельного влияния, которое христианская религия оказала на умственное и нравственное развитие человеческих обществ; словом, что духовные пастыри наши должны готовить в нас не только членов Церкви, но и деятельных граждан христианского государства. Педагогическая деятельность не только не противоречит характеру деятельности священнослужительской, но является самым необходимым ее дополнением. Может ли быть для служителя алтаря и проповедника слова Божия какая-нибудь деятельность приличнее воспитания молодых поколений?

Какое общество может быть приличнее для проповедника религии Спасителя, как не общество детей, которыми так любил Себя окружать Богочеловек и заботу о которых Он так строго заповедал Своим ученикам. Но с другой стороны

искусство воспитания выросло медленным, историческим путем и тот, кто хочет воспитывать детей, должен посвятить много времени этому искусству. <...>

Дело не в том, кто – духовное или светское лицо должен заведовать народной школой; но в том, чтобы заведующий народной школой был истинный христианский воспитатель, истинный педагог по призванию, по цели, по знаниям и искусству; простая добросовестность должна удерживать каждого из нас от возложения на себя обязанностей, искусство исполнения которых нам чуждо. Но в том то и беда, что не многие у нас еще и до сих пор убеждены, что воспитание есть искусство и притом искусство не легкое, хотя, казалось бы, результаты, которых мы до сих пор достигали в воспитании, могли убедить в этом каждого. Но если необходимо, чтобы духовные лица, посвящающие себя воспитательной деятельности, были хорошими педагогами, то с другой стороны, необходимо также, чтобы светские лица, принимающиеся за воспитание, особенно простого народа, были не только хорошие педагоги, но и истинные христиане по своим стремлениям и убеждениям, насколько убеждения человека доступны взору других людей. Как только мы захотим отделить непреходимой гранью преподавание Закона Божия от преподавания других предметов, то хотя преподавание различных предметов и останется, но воспитание исчезнет. Современная педагогика исключительно выросла на христианской почве и для нас не христианская педагогика есть вещь немислимая – безголовый урод и деятельность без цели, предприятие без побуждения позади и без результатов впереди. <...>

При этом мы считаем удобным выразить вообще желание, чтобы наше светское образование сблизилось с религиозным; особенно, приступая к делу народного воспитания, весьма полезно бы было, чтобы для светских лиц была открыта возможность полного богословского образования – в семинари-

я ли, или в университетах, и чтобы для лиц духовного звания сделалось доступным полное педагогическое образование.

Оставляя в стороне чисто религиозное значение православия, и глядя на него только со стороны жизни земной, общественной, мы видим в нем единственную религию, которая, сохраняя нерушимо не только общие, основные истины христианства, но и свои древние формы, может стать религией великого и образованного народа, быстро и неуклонно идущего по пути общей европейской цивилизации. <...>

Наши духовные пастыри сберегли для нас драгоценное сокровище; но сохранением чистоты догматов веры, вечным, неумолкающим служением алтарю, не ограничиваются их обязанности: они должны вводить народ в таинственный смысл этих догматов и в нравственный храм христианства. Но для этого, как мы уже сказали, недостаточно одного служения алтарю и одной проповеди; к этому должно присоединиться и учение. Но кто хочет учить, тот должен снизойти до потребности ученика, заглянуть в его душу, быть не только христианским священнослужителем, но и христианским педагогом. <...>

II

<...>

Русских отцов и матерей семейства из дворянского круга никак нельзя упрекнуть в том, чтобы они мало занимались воспитанием своих детей: напротив, в большей части дворянских семейств воспитание составляет главную заботу родителей, цель их жизни перед которой часто преклоняются все другие цели и побуждения. <...>

<...> Но выходя из источника семейного эгоизма, заботы эти приводят часто к печальным результатам и скорее мешают, чем помогают правильному общественному воспитанию. По большей части детей не воспитывают, а готовят, чуть не с колыбели к поступлению в то или другое учебное заведение,

или к выполнению условных требований того общественного кружка, в котором, по мнению родителей, придется блистать их детям. <...>

Под влиянием этого-то семейного эгоизма и проистекающего из него тщеславия, портится не только умственное, но и нравственное образование наших детей: как часто подавляем мы в них драгоценнейшие свойства души человеческой единственно только потому, что они проявляются не в тех формах, которые мы условились называть приличными. Эгоизм, самолюбие, тщеславие делаются побудительнейшими мотивами воспитания. <...>

III

Обрисовав мрачные стороны нашего семейного воспитания, нам тем приятнее остановиться на его светлых сторонах.

Если в этой семейной сфере мы нашли мало элементов права, то тем более находим мы в ней элементов родственной любви. Какая-то особенная теплота, задушевность, сердечность отношений, не допускающая мысли об эгоистической отдельности одного лица от другого, составляет отрадную черту характера славянской семьи. <...>

Другую отрадную черту в семейном быту нашего дворянства, общую, конечно, и всем прочим сословиям, составляет сильный, глубоко коренящийся в сердце патриотизм, в котором, пожалуй, проглядывает нередко и тот ложный оттенок, который наша литература назвала квасным. Не забудем, однако, что если от нашего патриотизма пахнет иногда русским кваском, то и английский также не лишен запаха ростбифа, пудинга, джина, а немецкий сильно отдает пивом и табаком. У всякого народа есть свои патриотические предубеждения; но замечательно, что ни одна литература не вооружалась так против этих невинных предубеждений, как наша, объявляющая претензию на бесконечное уважение к народу. <...>

Перечисляя прекрасные, отрадные черты в семейном вос-

питании нашего дворянского класса, мы, конечно, не можем пропустить той простой, теплой религиозности, которую и теперь еще можно встретить в большей части наших дворянских семейств, за исключением немногих, ударившихся или в модное неверие, или в гнусное ханжество. Эта религиозность редко, правда, бывает вполне сознательна, часто слишком придерживается формы, но тем не менее глубоко западает в детское сердце и иногда, пролежав в нем долго под разными туманными, еще менее сознанными теориями и блестящими фразами, пробуждается потом вновь с необыкновенной силой. Понятно, что религия действует на ребенка, равно как и на младенчествующий народ, более своими формами, чем своим высоким внутренним содержанием. Но если эти формы созданы во времена высочайшего христианского одушевления, то понятно также, что они не могут остаться без нравственного влияния на душу человека. Всякий, получивший чисто русское воспитание, непременно отыщет в душе своей глубокие, неизгладимые впечатления множества церковных песен и священнодействий, службы великого поста и страстной недели, встречи Светлого праздника, Рождества, Крещения и всех тех годовичных церковных торжеств и служб, которые составляют эпохи в годовой жизни каждого чисто русского семейства.<...>

Мы сохраняем отрадную уверенность, что многие из нас и теперь не могут без глубочайшего душевного удовольствия вспомнить о тех мирных, сияющих торжествах, о тех то грустных, то торжественных мотивах, которые Православная Церковь вносила в нашу родимую семью, и мы желали бы, чтобы ни одно русское дитя не было лишено святого, отрадного воспитательного влияния Православной Церкви. Поверьте, что никакими эгоистическими расчетами не исчерпать потребностей души человеческой, что много еще есть в ней не постигнутых явлений и не вполне раскрытых чувств, которые долго

ни одному психологу не удастся замкнуть в тесную рамку системы, и что именно из этих-то непостижимо глубоких тайников души человеческой рождаются и лучшие ее побуждения, и величайшие помыслы, и благороднейшие деяния, и те произведения искусства и поэзии, которым дивится свет, не понимая, откуда они могли родиться. Как часто мы встречали безумные усилия завалить эти живительные родники, встречали рядом с удивлением к тем произведениям, которые из них прошли¹. Посмотрите, откуда почерпнуты самые теплые, самые лучшие страницы наших замечательнейших писателей; откуда вылились самые задушевные и трогательные страницы в произведениях Пушкина, Тургенева, Аксакова, Гоголя? Неужели из их общеевропейской, безличной образованности?

Заметим при этом, между прочим, что раннее помещение детей в казенные учебные заведения, где все совершается так формально, так безучастно, так официально, наносит величайший вред именно тем, что почти лишает силы все те воспитательные влияния, о которых мы сейчас говорили<...>

Обряды нашей Православной Церкви имеют великое воспитательное влияние уже и потому, что они сами собой, без посредствующих объяснений, обнимают детскую душу святым, религиозным чувством, настраивают ее на возвышенный, торжественный лад. Но как часто случается, что практическая жизнь и ее наставления ставят в душе русского человека какую-то непреодолимую стену между исполнением этих обрядов и основными, глубочайшими принципами его практической деятельности! Вот именно постройке этой-то гибельной стены, возможности этой раздвоенности в душе должны противодействовать, как нравственные наставления духовных пастырей, так и нравственно-религиозное воспитание детей, в основании которого положена религия, наука и

¹ Так в тексте: по-видимому, «произошли». — *Сост.*

жизнь — проникшие друг друга и составляющие одно целое.
<...>

Мы говорим здесь только о бессознательной, добросовестной раздвоенности наших убеждений, а не о том преднамеренном религиозном лицемерии, в котором нет никаких убеждений. Это уже не ошибка, не заблуждение; а самое низкое, преднамеренное торгашество святыней. Религиозный лицемер в сущности, хуже всякого атеиста: один только отвергает святыню, а другой торгует ею для достижения своекорыстных целей, и неверия глубже неверия лицемера быть не может. Атеист непременно верит во что-нибудь: религиозный лицемер ни во что не верит и действует на общество губительнее всякого атеиста. Сколько юных сердец, встречаясь с отвратительным лицемерием, именно потому уклонилось от религии!

Но если отвратителен образ человека, который рассказывал всем о своих строгих постах и длинных молитвах, втихомолку берет взятки и давит своего ближнего: то разве не точно ли также отвратителен образ человека, торгующего европейскими идеями гуманности и образования? Чем же лучше самого отвратительного религиозного лицемера какой-нибудь литературный откупщик, который толкует о пауперизме¹ в своих раззолоченных палатах и изучает действие пауперизма на своих сотрудиках? Твердит другим о необходимости самопожертвования для общего блага и, пользуясь бедностью талантливого писателя, вгоняет его в чахотку своими бессовестными, нечеловеческими требованиями? Как истинный раб общественного мнения, не только глядит ему в глаза и ловит каждую его слабость, чтоб обратить ее в собственную пользу, но и старается поддерживать, плодить, растравлять эти раны, потому что живет ими как чужеродный гриб живет болезнью растения и печатает не то, что может быть полез-

¹ Нищете — *Сост.*

но для общества, но только то, что может быть раскуплено? Всякая торговля убеждениями гнусна, какого бы рода эти убеждения ни были, и чем выше убеждения, чем торговля ими отвратительнее; но разве от этого помрачается чистота и святость самой истины? Истина всегда останется святой и чистой, какими бы нечистыми руками к ней ни прикасались: таково чудное свойство истины. <...>

<...> Русская семья со всеми своими элементами, добрыми и дурными, со всей своей внутренней жизнью, дающей и целебные и ядовитые плоды, есть создание истории, которого нельзя заменить никакой искусственной постройкой. Напрасно мы хотим выдумать воспитание: воспитание существует в русском народе столько же веков, сколько существует сам народ, с ним родилось, с ним выросло, отразило в себе всю его историю, все его лучшие и худшие качества. Это почва, из которой вырастали новые поколения России, сменяя одно другим. Ее можно удобрить, улучшить, приносившись к ней же самой, к ее требованиям, силам, недостаткам, но пересоздать ее невозможно. И слава Богу! Какой странный хаос, какие враждующие противоречия, какие нелепицы, кажущиеся нам разумными сегодня и крайне глупыми завтра, появились бы в воспитании русского народа, если бы оно было послушным воском в наших руках. Всякая цельность в народе исчезла бы навсегда, и та его долговечность, в которой жизнь отдельного человека является минутой, а жизнь целого поколения — одним днем, имеющим свои мимолетные слабости, прихоти и увлечения, была бы навсегда разрушена. Мы безумно подкопали бы корень векового растения и рассыпались бы потом сами, как рассыпаются листья с иссохшего дерева. Нет, позаботимся о том, чтобы дерево росло лучше, но не дерзнем коснуться его вековых корней! Дерево сильно — оно выдержит много новых прививок, сколько-нибудь ему свойственных, но благодаря

Богу корни этого дерева уходят глубоко в землю, так что мы до сих пор не успели их докопаться. Нет, русское воспитание не поддается и не поддастся нашим усилиям до тех пор, пока мы сами в себе не примирим европейского образования с живущими в нас элементами народности.

Не остановки в развитии народа, невозможной или гибельной, как мы это старались выразить в первой статье, но разумного безостановочного развития, настолько быстрого, насколько может оно быть быстро без ущерба своей разумности, развития, построенного на выработанных уже в истории основах, желаем мы всей силой души нашей, рациональной постепенной, безостановочной разработки и улучшения той почвы, которая уже представляется воспитанию самим народом.¹

Глубокие, задушевные принципы патриархального быта, чуждые, с одной стороны, юридической строгости римского права, более или менее легшего в основу быта западных народов, а с другой — меркантильной жестокости и расчетливости, преобладание то льющегося неприметным ручьем, то расстилающегося широкой рекой славянского чувства, порывистого, неровного, но имеющего достаточно силы, чтобы иногда одним натиском вынести человека из самой глубины нравственного омута на вершины человеческого достоинства; необыкновенное обилие инстинктов, скорее угадывающих, нежели изучающих; необыкновенная, изумляющая иностранцев восприимчивость ко всему чуждому, льется ли оно с Востока или Запада, и вместе с тем стойкость в своей национальности, хотя часто бессознательная; наконец,

¹ В моей статье «О народности в воспитании», напечатанной в «Журнале для воспитания» за 1857 г., я старался выставить факт народного воспитания у всех великих западных народов. Здесь же я хотел схватить некоторые, наиболее резкие черты народности русского семейного воспитания, которое всеми своими сторонами — хорошими и дурными, более дурными, чем хорошими, — отразилось и в нашем школьном воспитании, отразилось настолько, насколько могло отразиться в этих неудачных снимках с чуждых нам образцов. — *Прим. автора.*

древняя православная религия с ее всемирно-историческим значением, религия, превратившаяся в плоть и кровь народа, — вот что должно проявиться в народности русского воспитания, если оно хочет сделаться действительным выражением народной жизни, а не насильственным, чуждым народности подражанием, не растением без корня, которое, беспрестанно увядая, беспрестанно должно искусственно подновляться и вновь пересаживаться с чуждой почвы, пока наша вновь его испортит.

Знаем, что для многих всякая особенность в характере русского воспитания есть дело совершенно бесполезное, хотя они признают значение таких особенностей в воспитании других народов. Знаем также, что для многих наша народная религия как необходимый элемент воспитания кажется требованием излишним и стеснительным, но тем не менее, считая святой обязанностью каждого в таком великом деле, каково народное воспитание, выражать свои глубочайшие убеждения, мы скажем, что уже по одной народности этой религии не только всякий воспитатель юных поколений, но даже всякий, кто не хочет показать, что он не любит и не уважает своего народа, должен если уже не с любовью, то, по крайней мере, с глубочайшим уважением прикасаться к тем его убеждениям, которые для него так святы и дороги и с которыми неразрывно срослось все, что есть лучшего в его природе. Если, воспитывая дитя, мы должны с уважением приближаться к душе его, то во сколько раз должно быть больше это уважение к душе народа, когда мы принимаемся за дело его воспитания. Но как часто нам попадаются такие литературные явления, в которых авторы, думая, конечно, действовать в интересе народного воспитания, начинают с того, что топчут прежде всего с презрением все народное и не замечают, как нерационально такое начало воспитания. Как часто попадаются нам такие литературные явления, в которых авторы, думая, без сомне-

ния, действовать в интересе народа, на самом деле угождают только минутной прихоти разнохарактерной и разноязычной толпы, которая обыкновенно в великие народные эпохи или исчезает без следа, или оказывается настоящей чернью. Мы не говорим уже о тех литературных деятелях, которые именно и рассчитывают на эту минутную прихоть, какого бы рода она ни была, и, не имея никаких убеждений, занимаются только торговлей. Время, т. е. постепенно развивающаяся жизнь народа, произносит свой медленный, но неотразимый суд и над литературой. Так гигант, вырастая, разрывает путающие его снаружи пеленки, унося с собой только то, что коснулось души его. «Все минется — одна правда останется» - говорит наш народ, выражая свою веру в историю и вечную правду провидения, правду, которую часто, как и самое небо, скрывают от нас туманы, подымающиеся с нашей же земли.

Уже и на Западе начинают рассеиваться узкие, фанатические предубеждения против православного христианства, уж и там беспристрастные ученые, посвятившие свою добросовестную деятельность изучению истории величайшего элемента жизни человечества — изучению христианства, начинают заменять прежние, изобретенные фанатизмом названия нашей Восточной церкви названием исторической, начинают, хотя еще смутно, сознавать, что величественный, исторический храм христианства сохранен именно православием. Путь, которым доходит до таких результатов добросовестная наука, весьма понятен; это тот же самый путь, следуя которому Шлецер¹ открыл нам, русским, величие и добросовестность нашей скромной монастырской летописи и доказал нам, что мы напрасно роемся в полуученых, хитро сплетенных чужеземных летописях, обладая таким сокровищем, ка-

¹ Немецкий историк 18 века, работавший в Санкт-Петербургской Академии наук. — *Сост.*

ким не обладает ни один народ, обладая Нестором¹. Неужели же для многих из нас нужен непременно новый Шлецер, который бы указал нам, каким неоцененным сокровищем обладаем мы и в нашей православной христианской летописи, с ее бесхитростною истиной и ее величественными, историческими формами, столь свойственными великой народности, волнуемой неисчерпаемо глубоким религиозным чувством, ищущим свободы, которую может дать только глубокая истинно художественная форма, проникнутая содержанием.

Близко, может быть, то время, когда всякий образованный иностранец, если не с верой, то с глубочайшим уважением будет входить в древний величественный храм христианства, сохраненный Востоком, где и для иноверца, умеющего ценить глубину идеи и красоту форм, каждое украшение, каждая песнь проникнуты той величавой простотой и в то же время той недостижимой глубиной, подделка под которую еще более невозможна, чем подделка под классическую древность. Есть что-то чудное, недоступное прихоти времени даже в том необыкновенно богатом, звучном и выразительном языке, которым оглашаются наши русские храмы и происхождение которого укрывается от самых пытливых взоров, вооруженных всеми средствами европейской науки.

Все это мы говорим здесь с той целью, чтобы показать, что истинная, добросовестная наука, каковы бы даже ни были личные верования самого ученого, не только найдет возможность построить народное образование на прочной основе нашей народной религии, но, как величайшим сокровищем, как неисчерпаемым и уже существующим источником нравственного и умственного развития, будет дорожить этой исторической основой, столько же христианской, человеческой и художественной, сколько и народной. <...>

¹ Автор первой русской летописи – «Повести временных лет». – *Сост.*

Публикуется по: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 27–57.

Родное слово

<...>

Начало человеческого слова вообще и даже начало языка того или другого народа теряется точно так же в прошедшем, как начало и истории человечества и начало всех великих народностей; но как бы там ни было, в нас существует, однакоже, твердое убеждение, что язык каждого народа создан самим народом, а не кем-нибудь другим. <...>

<...> 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! <...>

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 Гималаи. 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 необъятными силами. Не условным звукам 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; он 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, по 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 неглупое 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 20 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 недостижимо 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 отвлеченны, заключают 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 20 лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!

Но, скажут нам, почему же мы говорим родное? Разве не можно точно так же легко практически выучить дитя иностранному языку, и разве это изучение не может принести ему той же пользы, какую приносит изучение родного языка? Языки французский и немецкий также являются результатами многовековой духовной жизни этих народов, как и языки русский, латинский и греческий. Следовательно, если ребенок с детства будет говорить на каком-нибудь иностранном языке, то его душевное развитие от этого ничего не потеряет, а может быть, еще и выиграет. Маленький француз, англичанин, итальянец почерпают точно такое же сокровище, а может быть и больше, из своих родных языков, как и русский из своего. Все это совершенно справедливо, и если русское дитя, говоря с самого детства по-французски или по-немецки, будет поставлено в ту же самую среду, в какую поставлен маленький француз и немец, то, без сомнения, его духовное развитие будет идти тем же путем, хотя, может быть, и не совсем тем же, как мы это увидим ниже, если примем в расчет не подлежащий сомнению факт наследственности национальных характеров.

Принимая язык за органическое создание народной мысли и чувства, в котором выражаются результаты духовной жизни народа, мы, конечно, пойдем, почему в языке каждого народа выражается особенный характер, почему язык является лучшей характеристикой народа. Легкая, щебечущая, 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 характерности 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 его 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, чрез 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 не выполнимо, 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 характерности человека, тем вернее передается она потомственно. <...>

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! Выписывают из-за границы нянек, дядек, гувернеров, гувернанток и даже прислугу, отец и мать даже не заикаются по-русски, — словом, заводят в доме кусочек Франции, или Англии, или Германии, а иногда по кусочку из той, другой и третьей страны. Но какие это жалкие кусочки, но какое это безобразное смешение обрывков различных национальностей! О чем говорят, чему учат эти лица, оторванные от своих народных интересов? И этой жалкой искусственной атмосферой думают заменить бесконечно глубокую и питательную народную атмосферу! <...>

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 последствия, 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 великий 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 совершенные идиоты, или дети, до

того лишенные всякого характера, всякой творческой силы, доступной самому слабоумному, но не извращенному воспитанием ребенку, 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 плодovitого 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 самыми 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 языке¹. Но нет сомнения даже и в том, что эту именно последнюю, странную и дикую цель при изучении новейших иностранных языков

¹ Высшее общество XIX в. почти все говорило по-французски. — *Сост.*

имеют у нас как большинство образованного класса, так и многие учебные заведения и что о достижении этой цели еще и в настоящее время хлопочут более всего наши папаши и мамы, наши институты и пансионы. <...>

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, самостоятельного и не одностороннего 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:

1. Главной 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. Постановить 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 говорить по-русски, можно только вполне оценить, как он глуп, но подобно-го 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 сотен 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 одного 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 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 бесполезно 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 поддерживать 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, бесцельнее, 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.

Публикуется по: Ушинский К. Д. Родное слово // Журнал Министерства народного просвещения. - 1861. - Ч. 110. Май. - С. 73–95.

О необходимости сделать русские школы русскими

Самое резкое, наиболее бросающееся в глаза отличие западного воспитания от нашего состоит вовсе не в преимуще-

ственном изучении классических языков на Западе, как нас иные стараются уверить, а в том, что человек западный, не только образованный, но даже полуобразованный, всегда, всего более и всего ближе знаком с своим отечеством: с родным ему языком, литературой, историей, географией, статистикой, политическими отношениями, финансовым положением и т. д., а русский человек всего менее знаком именно с тем, что всего к нему ближе: со своей родиной и всем, что к ней относится. Возьмите, например, любого маленького швейцарца; несмотря на всю трудность французской орфографии и на сравнительно плохое устройство французо-швейцарских школ, он пишет на родном языке безукоризненно правильно и говорит с замечательной ясностью и отчетливостью; разговоритесь с ним о Швейцарии, и он изумит вас твердым и чрезвычайно подробным знанием своей родины, небольшой, правда, но необыкновенно богатой фактами всякого рода; он не только отлично знает ее города и местечки, ее реки и ручейки, ее горы и пригорки, фауну и флору, но даже знает все замечательные развалины и связанные с ними легенды, даже все сколько-нибудь замечательные фабрики и заводы с их историей и статистикой. То же самое заметите вы и у маленьких немцев, англичан, а еще более у американцев. Даже француз, поражающий вас полнейшим невежеством относительно всего, что лежит за пределами его «прекрасной Франции», выкажет вам замечательные познания во многом, что относится до его отечества. Только русский, да и не маленький, а большой человек, изумляя иностранца своим безукоризненным выговором на иностранных языках, в то же время часто говорит плохо на своем отечественном и почти всегда пишет с грубыми ошибками, знает подробно историю французской революции и в то же время глубокомысленно задумается над тем, в котором столетии жил Иоанн Грозный; наверно помнит, что Мадрид при реке

Мансанаресе, но весьма часто не знает, на какой реке стоит Самара, а уж что касается до какой-нибудь реки (Черемшана, например), то и говорить нечего, если только ему не пришлось купаться в ней.

Мы говорим не о тех русских, которые имели несчастье получить воспитание за границей,— о них и говорить не стоит; нет, мы говорим о тех русских, которые увидели свет и получили свое первое воспитание в какой-нибудь Гнилопёровке, учились потом в самой наирусской из гимназий, кончили курс, пожалуй, даже в университете, принимали потом участие в администрации или литературе, были учителями, подчас даже профессорами...

Мы помним рассказ покойного Т. Н. Грановского¹, как один из наших профессоров почувствовал себя неловко, когда, посетив знаменитого Риттера², подвергся целому граду вопросов о России, ее дорогах, каналах, племенах и т. п.; «просто, говорит, не знал, куда деваться; врать было совестно, да и перед Риттером небезопасно: сказать откровенно не знаю — тоже, потому что вопросы были так просты и естественны».

Факт нашего относительного невежества во всем, что касается России, без сомнения, поражал каждого, кто ездил за границу не за тем только, чтоб отведать канкальских устриц на месте их рождения или пообедать «в позолоченном доме»; печальный факт этот был не раз высказываем и в печати; но отчего же он до сих пор не обратил на себя должного внимания? Почему упоминаемый не раз, он всегда замирал без ответа и в наших школах, и в нашей литературе? Почему, например, газеты, которые принимали так близко к сердцу все, что касается русского воспитания по отделу классических

¹ *Грановский Тимофей Николаевич* (1813 – 1855) — видный историк и публицист, профессор Московского университета. — *Сост.*

² *Риттер Карл* (1779-1859) — немецкий географ, профессор Берлинского университета. Автор многотомного труда «Землеведение». — *Сост.*

языков, не нашли в том же патриотическом сердце уголка для вопроса об изучении России в русских школах и даже, сколько нам помнится, вооружались против слишком долговременного занятия в них русским языком, русской литературой и русской географией? Почему до сих пор не принято никаких общих и решительных мер для удаления этого печального факта, какие приняты, например, для удаления незнания латинской грамматики? Почему, например, Русское географическое общество, сделавшее так много по географии вообще и русской особенно, не сделало ровно ничего для распространения сведений по географии России в массе русского юношества? Почему также академия наук — или, по крайней мере, «русское» ее отделение — не сделала ничего для облегчения русскому человеку изучения русской грамоты и русской литературы? Или это дело ниже назначения этих обществ? Отчего в наших школьных уставах, подвергавшихся и подвергающихся беспрестанным переделкам, нет и намека на преимущественное, усиленное изучение родины? Почему и до сих пор русский мальчик начинает свое знакомство с историей не Рюриком, а Набополасаром¹, а знакомство с географией не Киевом или Москвой, а каким-нибудь Сиднеем и Вандименовой² землей? Отчего русская география, география полусвета, изучается вся в какие-нибудь 40 или 50 часов, отмеренные ей на самой середине гимназического курса, в одном IV классе так что мальчик потом, до самого выхода из университета, не слышит о ней ни одного слова и весьма удобно может позабыть куда впадает Волга? Отчего в наставники по русской географии у нас до сих пор опре-

¹ *Набополасар* (625-605 гг. до н.э.) — основатель Нововавилонского царства из династии халдейских царей. Под его руководством Вавилон освободился от власти Ассирии. — *Сост.*

² *Ван-Димен* — залив у северного берега Австралии. Назван по имени губернатора нидерландской Ост-Индии А. ван Димена. — *Сост.*

деляются люди, сохранившие из нее в своей памяти только то, что можно сохранить, не слышавши восемь лет о ней ни слова и изучив ее в 40 часов, да еще по учебнику Кузнецова? Отчего самые дурные наши учебники, исполненные страшных промахов, — учебники по русскому языку и по русской географии? Отчего наши дети садятся за изучение латинских, немецких и французских склонений и спряжений, прежде чем узнают русские? Конца не было бы этим отчего и почему, если б мы захотели перечислить все обиды, нанесенные нами же русскому элементу в нашем образовании...

Еще недавно мы старались во всем подражать иностранцам; теперь другая мода. Но, право, нам не мешало бы занять вместо всех прочих одну черту из западного образования — черту уважения к своему отечеству; а мы ее-то, именно ее, единственно годную для заимствования во всей полноте, и пропустили. Не мешало бы нам занять ее не за тем, чтоб быть иностранцами, а лишь затем, чтоб не быть ими посреди своей родины.

В последнее время мы довольно часто обвиняли иностранцев в том, что они плохо знают Россию, и действительно, они знают ее очень плохо; но хорошо ли мы сами ее знаем? Нам кажется, что произошло бы прелюбопытное зрелище, если б произвести экзамен из знаний, касающихся России, многим нашим администраторам, профессорам, литераторам, всем, окончившим курс в наших университетах, лицеях, гимназиях, и если б ставить отметки с той же строгостью, с какой ставятся за границей ученикам первоначальной школы по сведениям, касающимся их родины; наверно, можно полагать, что полных баллов было бы очень немного, а единицы запестрели бы бесконечными рядами, как пестреют они теперь в списках латинских учителей наших гимназий.

Мы положительно убеждены, что плохое состояние наших финансов, частый неуспех наших больших промышлен-

ных предприятий, неудачи многих наших административных мер, перевозка тяжестей гужом, рядом с железными дорогами, наши непроходимые проезжие пути, наши лопающиеся акции, пребывание громадных дел в руках безграмотных невежд и пребывание ученых-техников без всякого дела, нелепые фантазии нашей молодежи и не менее нелепые страхи, которыми так ловко пользуются люди, ловящие рыбу в мутной воде, — все эти болезни, съедающие нас, гораздо более зависят от незнания нами нашего отечества, чем от незнания древних языков. Мы убеждены, что все эти болезни и многие другие сильно поуменьшились бы, если б в России вообще поднялся уровень знаний о России, если б мы добились хоть того, чтоб наш юноша, оканчивая курс учения, знал о полусветной России столько же положительных фактов, сколько знает о своей маленькой Швейцарии 10-летний швейцарец, оканчивающий курс первоначальной школы. <...>

Публикуется по: Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. / *Сост.* С.Ф. Егоров. — М.: Педагогика, 1988. — Т. 2. — С. 358—363.

Н.Я. ДАНИЛЕВСКИЙ

Николай Яковлевич Данилевский (1822—1885) — выдающийся историк, философ, политолог. Окончил Царско-сельский лицей, слушал лекции на естественнонаучном факультете Петербургского университета. Был обвинен по делу революционного общества Петрашевского и выслан из столицы. В дальнейшем служил в органах управления и занимался исследованием рыбных запасов России. Крупнейшим трудом Н.Я. Данилевского стала книга «Россия и Европа» (1871), где излагается теория культурно-исторических типов, согласно которой богатство всемирной культуры определяется наличием в ней разнотипных цивилизаций, уровень развития которых не может быть оценен с точки зрения какой-либо одной из них.

Н.Я. Данилевский рассматривал особенности и перспективы развития славянской цивилизации как самостоятельного культурно-исторического типа, относительно молодого по сравнению с западноевропейским, считая его «полноосновным», базирующемся на религии, сильной государственности, общественно-экономических связях и развитых культуре и искусстве.

Россия и Европа

<...>

Глава IV. Цивилизация европейская тождественна ли с общечеловеческою?

<...>

<...> Эти культурно-исторические типы, или самобытные цивилизации, расположенные в хронологическом порядке, суть:

1) египетский, 2) китайский, 3) ассирийско-вавилоно-финикийский, халдейский, или древне-семитический, 4) индийский, 5) иранский, 6) еврейский, 7) греческий, 8) римский, 9) ново-семитический, или арабийский и 10) германо-романский, или европейский <...> Между ними должно отличать типы уединенные от типов, или цивилизаций, преемственных, плоды деятельности которых передавались от одного другому, как материалы для питания, или как удобрение (то есть обогащение разными усвояемыми, ассимилируемыми веществами) той почвы, на которой должен бы развиваться последующий тип. Таковыми преемственными типами были: египетский, ассирийско-вавилоно-финикийский, греческий, римский, еврейский и германо-романский, или европейский¹. Так как ни один из культурно-исторических типов не одарен привилегией бесконечного прогресса и так

¹ В своей работе Н.Я. Данилевский выделяет и славянский культурно-исторический тип как вполне самостоятельный, но требующий завершения в виде общеславянской федерации. – *Сост.*

как каждый народ изживается, то понятно, что результаты, достигнутые последовательными трудами этих пяти или шести цивилизаций, своевременно сменивших одна другую и получивших к тому же сверхъестественный дар христианства, должны были далеко превзойти совершенно уединенные цивилизации, каковы китайская и индийская, — хотя бы эти последние и одни равнялись всем им продолжительностью жизни. Вот, кажется мне, самое простое и естественное объяснение западного прогресса и восточного застоя. Однако же эти уединенные культурно-исторические типы развивали такие стороны жизни, которые не были в той мере свойственны их более счастливым соперникам, и тем содействовали многосторонности проявления человеческого духа, — в чем, собственно, и заключается прогресс. <...>

Глава V. Культурно-исторические типы и некоторые законы их движения или развития

Начну прямо с изложения некоторых общих выводов или законов исторического развития, вытекающих из группировки его явлений по культурно-историческим типам¹.

Закон 1. Всякое племя или семейство народов, характеризующееся отдельным языком или группой языков, довольно близких между собою для того, чтобы сродство их ощущалось непосредственно, без глубоких филологических изысканий, — составляет самобытный культурно-исторический тип, если оно вообще по своим духовным задаткам способно к историческому развитию и вышло уже из младенчества.

Закон 2. Дабы цивилизация, свойственная самобытному культурно-историческому типу, могла зародиться и развиваться, необходимо, чтобы народы, к нему принадлежащие, пользовались политической независимостью.

¹ Культурно-исторический тип у Данилевского — синоним понятия «цивилизация». — *Сост.*

Закон 3. Начала цивилизации одного культурно-исторического типа не передаются народам другого типа. Каждый тип вырабатывает ее для себя при большем или меньшем влиянии чуждых, ему предшествовавших или современных цивилизаций.

Закон 4. Цивилизация, свойственная каждому культурно-историческому типу, тогда только достигает полноты, разнообразия и богатства, когда разнообразны этнографические элементы, его составляющие, — когда они, не будучи поглощены одним политическим целым, пользуясь независимостью, составляют федерацию или политическую систему государств.

Закон 5. Ход развития культурно-исторических типов всего ближе уподобляется тем многолетним одноплодным растениям, у которых период роста бывает неопределенно продолжителен, но период цветения и плодоношения — относительно короток и истощает раз и навсегда их жизненную силу. <...>

Глава VI. Отношение народного к общечеловеческому

<...>

Таким образом, мы находим три причины, по которым и наука, наравне с прочими сторонами цивилизации, необходимо должна носить на себе печать национальности, несмотря на то, что в научном отношении влияние народа на народ и влияние прошедшего на настоящее — сильнее, чем в прочих сторонах культурно-исторической жизни. Причины эти суть: 1) предпочтение, оказываемое разными народами разным отраслям знания; 2) естественная односторонность способностей и мировоззрения, отличающая каждый народ и заставляющая его смотреть на действительность со своей особой точки зрения; 3) некоторая примесь субъективных индивидуальных особенностей к объективной истине, — осо-

бенностей, которые (как и все прочие нравственные качества и свойства) не случайно и безразлично разделены между всеми людьми, а сгруппированы по народностям, и в своей совокупности составляют то, что мы называем народным характером. <...>

Итак, мы можем заключить, что и наука может быть национальна, но что в разных науках степень национальности различна. <...>

Глава VIII. Различия в психическом строе

Различия в характере народов, составляющих самобытные культурно-исторические типы, те различия, на которых должно основываться различие в самих цивилизациях, составляющие существенное содержание и плод их жизненной деятельности, могут быть подведены под следующие три разряда: 1) под различия этнографические; это те племенные качества, которые выражаются в особенностях психического строя народов; 2) под различия руководящего ими высшего нравственного начала, на котором только и может основываться плодотворное развитие цивилизации, как со стороны научной и художественной, так и со стороны общественного и политического строя; 3) под различия хода и условий исторического воспитания народов. <...>

<...> Религия составляла и для русского народа преобладающий интерес во все времена его жизни. Но он не ожидал проповеди энциклопедистов, чтобы сделаться терпимым. Терпимость составляла отличительный характер России в самые грубые времена. Скажут, что таков характер исповедуемого ею православия. Конечно. Но ведь то же православие было первоначально и религией Запада, однако же, как мы видим, оно исказилось именно под влиянием насильственности романо-германского характера. Если оно не претерпело подобного же искажения у русского и вообще у славянских

народов, значит, в самых их природных свойствах не было задатков для такого искажения, или, по крайней мере, они были так слабы, что не только не могли осилить того кроткого духа, который веет от христианства, но, напротив того, усвоив его себе, совершенно ему подчинились. <...>

Другую общую черту русского характера можно, кажется мне, извлечь из изучения того способа, которым совершались все великие перевороты в жизни русского народа, сравнительно с таковыми же в жизни других народов. <... > Как совершаются обыкновенно великие события в жизни народов не только европейских, но и других? Какой-либо интерес¹ зарождается вследствие ли исторических обстоятельств или как плод мысли одного из великих двигателей истории. Интерес этот постепенно возрастает, борется с существующим порядком вещей, который он в большей или меньшей степени отрицает, побеждается, восстает вновь, сначала обороняется, потом наступает, становится наконец, победителем и начинает, в свою очередь, преследовать те интересы, которые были некогда господствующими, а теперь, постепенно уступая своему противнику, несколько раз восстают из своего падения, пока, наконец, не сойдут совершенно обессиленные с исторической сцены. Не таков ли был ход Реформации, революции и, в меньших размерах, не так ли прошла парламентская реформа или отмена хлебных законов в Англии, не так ли происходила там же новая парламентская реформа или в Америке уничтожение невольничества? Каждый интерес представляется партией, и борьба этих партий составляет историческую жизнь как новой Европы, так, кажется мне, и Древних Рима и Греции.

Совершенно иначе происходит процесс исторического развития в России. Все великие моменты в жизни русско-

¹ Речь идет о практическом интересе, материальной пользе. — *Сост.*

го народа как бы не имеют предвестников, или, по крайней мере, значение и важность этих предвестников далеко не соответствуют значению и важности ими предвозвещаемого. Я не намерен рассматривать этих главных моментов русской истории, я хочу только извлечь из них некоторые черты русской народной психологии. Покойный К. С. Аксаков сказал, что историю русского народа можно назвать его житием, и это глубокая истина. Старый порядок вещей, или одна из сторон его, не удовлетворяет более народного духа, ее недостатки уясняются внутреннему сознанию и постепенно становятся для него омерзительными. Народ отрешается внутренне от того, что подлежит отмене или изменению, борьба происходит внутри народного сознания, и, когда приходит время заменить старое новым на деле, эта замена совершается с изумительною быстротою, без видимой борьбы, к совершенному ошеломлению тех, которые думают, что все должно совершаться по одной мерке, считаемой ими за нормальную. В народном сознании происходит тот же процесс внутреннего перерождения, который совершается в душе отдельного человека, переходящего из одного нравственного состояния в другое, высшее, получив к прежнему полное отвращение; тот психологический процесс, о котором нам повествуют многие сказания о жизни христианских подвижников и который обращает египетскую блудницу Марию в идеал святости и целомудрия, процесс, которому каждому из нас случалось слышать или видеть примеры, очень нередко встречающиеся в жизни русских людей. <...>

Из выставленной здесь черты русского народного характера, проявившейся при самых важных торжественных мгновениях его жизни, выводится то заключение, что вообще не интерес составляет главную пружину, главную двигательную силу русского народа, а внутреннее нравственное сознание, медленно подготовляющееся в его духовном организме, но

всецело охватывающее его, когда настанет время для его внешнего практического обнаружения и осуществления. А так как интерес составляет настоящую основу того, что мы называем партиями, то во всей исторической жизни России нет ничего, что бы соответствовало этому, по преимуществу западно-европейскому, или романо-германскому явлению.<...>

Другой вывод из вышеизложенной исторической особенности важнейших моментов развития русского народа состоит в огромном перевесе, который принадлежит в русском человеке общенародному русскому элементу над элементом личным, индивидуальным. Поэтому-то между тем, как англичанин, немец, француз, перестав быть англичанином, немцем или французом, сохраняет довольно нравственных начал, чтобы оставаться еще замечательною личностью в том или другом отношении, русский, перестав быть русским, обращается в ничто – в негодную тряпку, чему каждый, без сомнения, видел столько примеров, что не нуждается ни в каких особых указаниях.<...>

Нравственные качества (я не говорю – добродетели, потому что не только недостаток, но и самый их излишек может составить порок), кажется мне, весьма естественно разделяются на три группы: на качества благодати, справедливости и чистоты. Эти последние, состоящие в противодействии разного рода материальным соблазнам и принадлежащие к области обязанностей человека к самому себе, не могут доставить какой-либо народной характеристики. Они суть, так сказать, венец личных человеческих добродетелей. Оба остальные разряда составляют качества общественные, так как они обуславливают собою характер взаимных отношений людей между собою. Не нужно большой наблюдательности, чтобы признать во-первых – по преимуществу свойства славянского, а во-вторых – свойства германского народно-

го характера. Конечно, весьма хорошо усваивать себе и те добрые качества, которые менее нам сродны, в той мере, в которой они не представляют препятствия развитию наших личных или народных добродетелей, и в известной мере это, конечно, возможно; но, тем не менее, возможность с верностью характеризовать два народных характера не частными какими-либо чертами, но целыми высшего разряда группами нравственных качеств, соответствующими их основному делению, должна указывать на весьма существенные различия во всем психическом строе народов славянских и народов германских.

Характеристические особенности в умственных свойствах славянского племени если не труднее подметить, чем в области нравственной, то, однако же, труднее изложить с некоторою доказательностью. По недавности и малому еще развитию у славянских народов науки, в которой эти особенности умственного склада всего яснее отражаются, как тому были представлены примеры в шестой главе, — недостает нужных для сравнения материалов.<...>

Глава IX. Различие вероисповедное

<...>

Как Христианская Церковь, так и все называющие себя церквами христианские общества одинаково признают своим основанием Божественное Откровение и всякое учение, отвергающее Откровение, не признают уже христианским. Следовательно, необходимость Откровения может служить точкою исхода для обсуждения разных проявлений христианства; далее заходить незачем. Необходимость же Откровения признается потому, что только оно одно может дать вполне достоверное, незыблемое основание для веры и для нравственности...<...> Итак, в конце концов, самое значение Откровения будет зависеть от того, какое значение придается понятию о Церкви

и нераздельному с нею понятию о ее непогрешимости.

Таких понятий существует, как известно, в христианском мире четыре. Понятие православное, утверждающее, что Церковь есть собрание всех верующих всех времен и всех народов под главенством Иисуса Христа и под водительством Святого Духа, и приписывающее Церкви, таким образом понимаемой, непогрешимость. Понятие католическое, сосредоточивающее понятие о Церкви в лице папы и потому приписывающее ему непогрешимость. Понятие протестантское, переносящее право толкования Откровения на каждого члена церкви и потому переносящее на каждого эту непогрешимость, конечно, только относительно его же самого, или, что то же самое, совершенно отрицающее непогрешимость где бы то ни было. Наконец, понятие некоторых сект, как, например, квакеров, методистов и так далее, которое можно назвать мистическим, так как оно поставляет непогрешимость в зависимость от непосредственного просветления каждого Духом Святым, и признаком такого просветления выставляет собственное сознание каждого, считающего себя вдохновенным или просветленным. <...>

Из этого краткого взгляда на православие, католическое и протестантское понимание значения Церкви уже достаточно выказывается существенность различия между просветительными началами, исповедуемыми русским и большинством славянских народов, и теми, на которых основывается европейская цивилизация. Различие это не поглощается родовым понятием христианской цивилизации, потому что, вследствие вольного и невольного искажения правильного понятия о Церкви, европейская цивилизация, произрастив немало действительно христианских плодов, — на основании неудержимого хода развития того зерна западной лжи, которое примешалось к вселенской истине, — дошла до непримиримого противоречия теоретического и практического с обеи-

ми западными формами христианства, которые, однако же, как протестантская, так и католическая Европа отождествляет с самим христианством, и потому тщится заменить его рационализмом, более или менее радикальным в области убеждения, а в области практической старается устранить противоречие разрывом между государством и церковью, то есть между телом и духом; другими словами, хочет излечить болезнь смертью.<...>

<...> Православное учение считает Православную Церковь единою спасительною. Здесь не место касаться того, как понимать это по отношению к отдельным лицам. Но смысл этого учения, кажется мне, таков по отношению к целым народам: неправославный взгляд на Церковь лишает само Откровение его достоверности и незыблемости в глазах придерживающихся его, и тем разрушает в умах медленным, но неизбежным ходом логического развития самую сущность христианства, а без христианства нет и истинной цивилизации, то есть нет спасения и в мирском смысле этого слова.<...>

Глава X. Различия в ходе исторического воспитания

<...>

Зависимость напрягает силы народа (или племени) к свержению ее и постоянно приводит народ к сознанию значения народной свободы и чести, приучает подчинять личную волю общей цели. Но не только подчинение, а даже преобладание, приобретенное одним народом над другим, также действует на сплочение этого преобладающего народа, ибо устанавливает между составляющими его лицами прочную связь, постоянное подчинение частной воли общей для сохранения приобретенного владычества. Зависимость играет в народной жизни ту же роль, какую играет в жизни индивидуальной школьная дисциплина, или нравст-

венная аскеза, которые приучают человека обладать своею волею, подчинять ее высшим целям. Для этого вовсе не нужно, чтобы школьная дисциплина требовала только того, что действительно необходимо для достижения школьной цели, — чтобы аскеза налагала только те ограничения, те лишения, которые кажутся необходимыми для нравственных целей. Не только этого не нужно, но даже этого в большей части случаев недостаточно. Пост, обеты, послушничество, пустынножизнь, — которым непременно подвергались даже те из великих подвижников христианства, которые предназначали себя не для чисто созерцательной, а для практической жизни, — имеют значение не сами по себе (не в том, чтобы они составляли самобытную нравственную заслугу), а в том, что они служат нравственною гимнастикой воле, делая ее гибкою, готовою на всякий подвиг. Такой же характер имеет и та историческая или политическая аскеза, заключающаяся в различных формах зависимости, которую выдерживает народ, предназначенный для истинно исторической деятельности. Это зависимость, приучающая подчинять свою личную волю какой-либо другой воле (хотя бы и несправедливой), для того, чтобы личная воля всегда могла и умела подчиниться той воле, которая стремится к общему благу — иметь своим назначением возведение народа от племенной воли к состоянию гражданской свободы. Следовательно, те только формы исторической зависимости, которые служат к достижению этой цели, могут считаться соответствующими своей цели; и как бы они ни казались тяжелыми для народа, они должны считаться благодетельными. Но точно так, как та школьная дисциплина, которая совершенно убивает самостоятельность, достоинство и оригинальность личности, — точно так, как та религиозная аскеза, которая делает человека трупом в руках иезуитского настоятеля, не могут считаться соответствующими своей

цели, — так же точно и эта зависимость, которую переносит народ во время своей исторической жизни, тогда только должна считаться действительно необходимою и полезною, когда не уничтожает нравственного достоинства народа и не лишает его тех условий существования, без которых гражданская свобода не может заменить племенной воли, без которых гражданская свобода вполне даже и существовать не может. Это-то странствование по пустыне, которым народ ведется из состояния племенной воли в обетованную землю гражданской свободы путем различных форм зависимости, и называю я историческим воспитанием народа. Вот это-то воспитание было существенно различно для народов германо-романских и для русского народа, так же как и для многих его соплеменников. При сем не должно забывать, что части этого тернистого пути, пройденные теми и другими, далеко не одинаковы.<...>

Русский народ перешел через различные формы зависимости, которые должны были сплотить его в единое тело, отучить от личного племенного эгоизма, приучить к подчинению своей воли высшим, общим целям — и цели эти достигнуты; государство основалось на незыблемой народной основе; и, однако же, в течение этого тысячелетнего процесса, племенной эгоизм не заменился сословным; русский народ, не утратив своих нравственных достоинств, не утратил и вещественной основы для дальнейшего своего развития, ибо сохранил владение землею в несравненно большей степени, нежели какой бы то ни было европейский народ. И не только сохранил он это владение, но и обеспечил его себе на долгие веки общинною формою землевладения. Он вполне приготовлен к принятию гражданской свободы взамен племенной воли, которой (как всякий исторический народ) он должен был лишиться во время своего государственного роста. Доза свободы, которую он может вынести, с одной стороны, —

больше, чем для всякого другого народа, потому что, обладая землей, он одарен в высшей степени консервативными инстинктами, так как его собственное положение не находится в противоречии с его политической будущностью; с другой же стороны, сами политические требования, или, лучше сказать, надежды его, в высшей степени умеренны, так как за отсутствием (в течение всей его жизни) внутренней междоусобной исторической борьбы между различными слоями русского общества, он не видит во власти врага (против которого чувство самосохранения заставляло бы его принимать всевозможные средства предосторожности), а относится к ней с полнейшею доверенностью. <...>

Глава XI. Европейничанье – болезнь русской жизни

<...>

К началу XVIII века Россия почти окончила уже победоносную борьбу со своими восточными соседями. <...> Но в далеком будущем предстояла, без сомнения, борьба с теми или другими народами Европы, которые, со свойственным всем сильным историческим деятелям предприимчивостью и честолюбием, всегда стремились расширить свою власть и влияние во все стороны – как через моря на Запад, так и на Восток. <...> Для этой, несомненно предстоявшей борьбы, необходимо было укрепить русскую государственность заимствованиями из культурных сокровищ, добытых западной наукой и промышленностью. <...> Петр сознал ясно эту необходимость, но (как большая часть великих исторических деятелей) он действовал не по спокойно обдуманному плану, а со страстностью и увлечением. <...>

Если Европа внушала Петру страстную любовь, страстное увлечение, то к России относился он двояко. Он вместе и любил, и ненавидел ее. Любил он в ней собственно ее силу и мощь, которую не только предчувствовал, но уже со-

знавал, — любил в ней орудие своей воли и своих планов, любил материал для здания, которое намеревался возвести по образу и подобию зародившейся в нем идеи, под влиянием европейского образца; ненавидел же самые начала русской жизни — самую жизнь эту как с ее недостатками, так и с ее достоинствами. Если бы он не ненавидел ее всей страстностью своей души, то обходился бы с нею осторожнее, бережнее, любовнее. Потому в деятельности Петра необходимо строго отличать две стороны: его деятельность государственную, все его военные, флотские, административные, промышленные насаждения, и его деятельность реформативную в тесном смысле этого слова, то есть те изменения в быте, нравах, обычаях и понятиях, которые он старался произвести в русском народе. Первая деятельность заслуживает вечной признательной, благоговейной памяти и благословения потомства. Как ни тяжелы были для современников его рекрутские наборы (которыми он не только пополнял свои войска, но строил города и заселял страны), введенная им безжалостная финансовая система, монополии, усиление крепостного права — одним словом, запряжение всего народа в государственное тягло, — всем этим заслужил он себе имя Великого — имя основателя русского государственного величия. Но деятельностью второго рода он не только принес величайший вред будущности России (вред, который так глубоко пустил свои корни, что доселе еще разъедает русское народное тело), он даже совершенно бесполезно затруднил свое собственное дело: возбудил негодование своих подданных, смутил их совесть, усложнил свою задачу, сам устроил себе препятствия, на поборение которых должен был употреблять огромную долю той необыкновенной энергии, которою был одарен и которая, конечно, могла бы быть употреблена с большею пользою. К чему было брить бороды, надевать немецкие кафтаны, за-

гонять в ассамблеи, заставляя курить табак, учреждать попойки (в которых даже пороки и распутство должны были принимать немецкую форму), искажать язык, вводить в жизнь придворную и высшего общества иностранный этикет, менять летоисчисление, стеснять свободу духовенства? К чему ставить иностранные формы жизни на первое почетное место и тем накладывать на все русское печать низкого и подлого, как говорилось в то время? Неужели это могло укрепить народное сознание? Конечно, одних государственных нововведений (в тесном смысле этого слова) было недостаточно: надо было развить то, что всему дает крепость и силу, то есть просвещение; но что же имели общего с истинным просвещением все эти искажения народного облика и характера? Просвещение к тому же не насаждается по произволу, как меняется форма одежды или вводится то или другое административное устройство. Его следовало не насаждать извне, а развивать изнутри. Ход его был бы медленнее, но зато вернее и плодотворнее. <...>

Вследствие изменения форм быта русский народ раскололся на два слоя, которые отличаются между собою с первого взгляда по самой своей наружности. Низший слой остался русским, высший сделался европейским – европейским до неотличимости. Но высшее, более богатое и образованное сословие всегда имеет притягательное влияние на низшие, которые невольно стремятся с ним сообразовываться, уподобиться ему, сколько возможно. Поэтому в понятии народа невольно слагается представление, что свое русское есть (по самому существу своему) нечто худшее, низшее. <...> А между тем, это самоунижение, очевидно, коренится в том обстоятельстве, что все выходящее (по образованию, богатству, общественному положению) из рядов массы, сейчас же рядится в чужеземную обстановку. <...>

Глава XIV. Царьград

<...>

Но не об усилении ли этого самого чуждого влияния и у нас в России хлопотало и хлопочет так называемое западничество, во всех его разнообразных оттенках, от идеализма Грановского¹ до нигилизма Добролюбова и Писарева² - с одной; до феодализма, или, если угодно, цивилизованного крепостничества «Вести» и «Нового времени»³ - с другой; и до отступничества патера иезуита Гагарина⁴ с третьей стороны? Все они одинаково черпают свои идеи не внутри русской жизни, а вне ее: не стараются отыскать сохранившееся еще зерно истинно русской жизни и развить его в самобытное самостоятельное целое. У всех этих направлений один идеал — Европа. Этот идеал одни видят, правда, в отживших уже или отживающих формах: в английской аристократии или даже в мекленбургском юнкерстве. Другие, так сказать, нормальные либералы и западники, — в том, что составляет современную жизнь Европы, в ее конституционализме промышленном движении, крайнем развитии личности и т. д. Третьи, наконец, видят этот идеал в явлениях, продуктах и деятелях начавшегося разложения европейской жизни: в разных социальных системах или в революционной организации и пропаганде. Как ни различны эти три категории предметов поклонения, они все-таки явления одной и той же цивилизации, одного и того же культурного типа, который всеми ими принимается за единственно возможный, общечеловеческий, и потому все

¹ Грановский Т.Н. (1813–1855) — видный историк и публицист, профессор Московского университета. — *Сост.*

² Добролюбов Н.А. (1836–1861), Писарев Д.И. (1840–1868) — мыслители радикальных взглядов, революционеры-демократы. — *Сост.*

³ издания консервативного направления. — *Сост.*

⁴ Гагарин И.С. (1814–1882) — князь, принявший католичество и вступивший в иезуитский орден. — *Сост.*

эти несамостоятельные направления мысли и жизни в России одинаково подводятся под общее родовое определение – западничества, или европейничанья. <...>

Глава XV. Всеславянский союз

<...>

<...> Если образование углубляет корни свои в народную жизнь и есть та же жизнь, только достигшая своего высшего развития, то, конечно, личности, обладающие этим образованием, имеют не только право, но и обязанность служить руководителями народа как в его политической, так и в его умственной и нравственной жизни. Такие примеры гармонического внутреннего развития народной образованности вообще не слишком часты, – и лучшим из них может служить Англия. Ни Россия, ни другая какая-либо славянская страна не могут ими похвалиться; а без такой народной основы так называемая интеллигенция ничто иное, как более или менее многочисленное собрание довольно пустых личностей, получивших извне почерпнутое образование, не переваривших и не усвоивших его, а только перемалывающих в голове, перебалтывающих языком ходячие мысли, находящиеся в ходу в данное время под пошлой этикеткой – современных.

Но как ни внешне наше русское просвещение, как ни оторвана наша интеллигенция (в большинстве своем) от народной жизни, она не встречает, однако же, в русском народе и в России *tabulam rasam*¹ для своих цивилизаторских опытов, а должна, волею или неволею, сообразоваться с веками установившимся и окрепшим народным бытом и порядком вещей. Для самого изменения этого порядка интеллигенция принуждена опираться, часто сама того не замечая, на народные же начала; когда же забывает об этом (что нередко случается),

¹ Чистый лист бумаги (лат.). – *Сост.*

то народ, составивший уже долгим историческим путем общественный организм, извергает из себя чуждое, хотя бы то было посредством гнойных ран, или как бы облекает его хрящевой оболочкой и обособляет от всякого живого общения с народным организмом; и чуждое насаждение в своей мертвенной формальности, хотя и мешает, конечно, правильному ходу народной жизни, но не преграждает его, и она обтекает и обходит его мимо. <...>

Всемирная ли монархия, всемирная ли республика, всемирное ли господство одной системы государств, одного культурно-исторического типа — одинаково вредны и опасны для прогрессивного хода истории, в единственно справедливом смысле этого слова, ибо опасность заключается не в политическом господстве одного государства, а в культурном господстве одного культурно-исторического типа, каково бы ни было его внутреннее политическое устройство. Настоящая глубокая опасность заключается именно в осуществлении того порядка вещей, который составляет идеал наших западников: в воцарении не мнимой, а действительной, столь любезной им, общечеловеческой цивилизации. Это было бы равнозначительно прекращению самой возможности всякого дальнейшего преуспеяния или прогресса в истории внесением нового мирозерцания, новых целей, новых стремлений, всегда коренящихся в особом психическом строе выступающих на деятельное поприще новых этнографических элементов. <...>

Ни отдельные люди, ни целые народы не могут в старости переродиться и начать жить иным образом, исходить из новых начал, стремиться к другим целям, — что, как мы видели, есть необходимое условие прогресса. Следовательно, для того, чтобы культурородная сила не иссякла в человеческом роде вообще, необходимо, чтобы носителями ее являлись новые деятели, новые племена, с иным психическим строем, иными просветительными началами, иным истори-

ческим воспитанием, а следовательно, надо место, где могли бы зародиться эти семена нового, — надо, чтобы не было все подчинено влиянию, а тем менее власти одного культурно-исторического типа. Большой клятвы¹ не могло бы быть наложено на человечество, как осуществление единой общечеловеческой цивилизации. Всемирное владычество должно, следовательно, страшить не столько своими политическими последствиями, сколько культурными. Не в том дело, чтобы не было всемирного государства, республики или монархии, а в том, чтобы не было господства одной цивилизации, одной культуры, ибо это лишило бы человеческий род одного из необходимейших условий успеха и совершенствования — элемента разнообразия.<...>

Глава XVII. Славянский культурно-исторический тип.

Вместо заключения

Общих разрядов культурной деятельности, в обширном смысле этого слова, не могущих уже быть подведенными один под другой, которые мы должны, следовательно, признать за высшие категории деления, — насчитывается ни более, ни менее четырех, именно:

Деятельность религиозная, объемлющая собою отношения человека к Богу, — понятие человека о судьбах своих, как нравственного неделимого в отношении к общим судьбам человечества и Вселенной, то есть, выражаясь более общими терминами: народное мировоззрение не как теоретическое, более или менее гадательное знание, во всяком случае, доступное только немногим, — а как твердая вера, составляющая живую основу всей нравственной деятельности человека.

Деятельность культурная, в тесном значении этого слова, объемлющая отношения человека к внешнему миру: во-пер-

¹ «Проклятья». *Сост.*

вых, теоретическое, научное; во-вторых, эстетическое, художественное (причем, конечно, к внешнему миру причисляется и сам человек как предмет исследования, мышления и художественного воспроизведения) и, в-третьих, техническое, промышленное, то есть добывание и обработка предметов внешнего мира, применительно к нуждам человека и подобно с пониманием как этих нужд, так и внешнего мира, достигнутым путем теоретическим.

Деятельность политическая, объемлющая собою отношения людей между собою как членов одного народного целого и отношения этого целого как единицы высшего порядка к другим народам. Наконец -

Деятельность общественно-экономическая, объемлющая собою отношения людей между собой не непосредственно, как нравственных и политических личностей, а посредственно — применительно к условиям пользования предметами внешнего мира, следовательно, и добывания, и обработки их.

Нам следует теперь рассмотреть, в какой мере каждый из культурно-исторических типов, — жизнь которых составляет содержание всемирной истории, — проявлял свою деятельность по этим общим категориям, на которые эта деятельность разделяется, и каких достигал в ней результатов.

Первые культуры: Египетскую, Китайскую, Вавилонскую, Индийскую и Иранскую мы можем, по всей справедливости, назвать первичными или автохтонными, потому что они сами себя построили, так сказать, сосредоточив на разных точках земного шара слабые лучи первобытной догосударственной деятельности человечества. Они не проявили в особенности ни одной из только что перечисленных нами сторон человеческой деятельности, а были, так сказать, культурами подготовительными, имеющими своей задачей выработать те условия, при которых вообще становится возможною жизнь в организованном обществе. <...>

Религия выделилась как нечто особенное вместе высшее только в цивилизации Еврейской и была всепроницающим ее началом. Только религиозная деятельность еврейского народа осталась заветом его потомству. <...> Подобно тому, как еврейская культура была исключительно религиозна, — тип эллинский был типом культурным и притом преимущественно художественно-культурным. <...> Столь же односторонен, как греческий и еврейский культурно-исторические типы, был и тип римский, развивший и осуществивший с успехом одну лишь политическую сторону человеческой деятельности. <...>

Дальнейший исторический прогресс мог и должен был преимущественно заключаться как в развитии четвертой стороны культурной деятельности — общественно-экономической, — так и в достижении большей многосторонности, посредством соединения в одном и том же культурном типе нескольких сторон культурной деятельности, проявлявшихся доселе раздельно. На эту более широкую дорогу, более сложную ступень развития и выступил тот тип, который, под именем европейского, или романо-германского, главнейшим образом занял историческую сцену после распада Западной Римской империи. <...>

Религиозная истина, в вечной форме христианства, была открыта и усвоена с покорностью и восторгом новыми народами, богатыми дарами духовной природы, к числу которых нельзя не причислить и пламенного религиозного чувства. В этом же религиозном учении скрывалась, как в зерне, необходимость уничтожения рабства; и действительно, оно оказалось лишь переходящею формою быта германо-романских народов. Политическим смыслом и способностью для культурного развития: научного, художественного и промышленного, оказались эти народы также богато одаренными.

Всем этим великим задаткам не суждено было, однако же, осуществиться вполне, и препятствием к сему послужили: насильственность их энергического характера и павшее на благоприятную почву сильное влияние римского властолюбия и римского государственного строя. Мы уже видели, как этим путем искажена была христианская истина через искажение существенно важного понятия о значении Церкви, которая обратилась в религиозно-политический деспотизм католицизма. Этот церковный деспотизм в соединении с деспотизмом феодальным, коренившимся в насильственности германского характера, и с деспотизмом схоластики, коренившимся в подобоострастном отношении к формам древней науки, — обратили всю историю Европы в тяжкую борьбу, окончившуюся тройкою анархией: анархией религиозною, то есть протестантизмом, думавшим основать религиозную достоверность на личном авторитете; анархией философскою, то есть всеотрицающим материализмом, который начинает принимать характер веры и мало-помалу замещает в умах место религиозного убеждения; анархией политико-социальною, то есть противоречием между все более и более распространяющимся политическим демократизмом и экономическим феодализмом.

Так как эти анархии суть предвестники и орудия разложения, то и не могут, конечно, считаться живыми вкладами в общую сокровищницу человечества; и германо-романский культурно-исторический тип не может считаться успешным представителем ни религиозной, ни общественно-экономической стороны культурной деятельности.

Напротив того, с политической и собственно так называемой культурной стороны результаты исторической жизни Европы — громадны. Народы Европы не только основали могущественные государства, распространившие власть свою на все части света, но и установили отвлеченно-правомерные

отношения как граждан между собою, так и граждан к государству. Другими словами, они успели соединить политическое могущество государства с его внутреннею свободою, то есть решили в весьма удовлетворительной степени обе стороны политической задачи. Если свобода эта не дает на практике ожидавшихся и ожидаемых еще результатов, то это зависит от не разрешения или неправильного решения задачи иного порядка, именно общественно-экономического. Хотя, конечно, различные народы Европы не в одинаковой степени обладают этим политическим смыслом, однако же последние события доказали, что те из них, которые долго не могли устроить своего политического положения, как итальянцы и немцы, — достигли, однако же, наконец, или, по крайней мере, весьма приблизились к достижению политического единства — первого и необходимого условия политического могущества.

Еще выше и обильнее плоды европейской цивилизации в собственно культурном отношении. Методы и результаты европейской науки находятся вне всякого сравнения с совершенным всеми остальными культурными типами, не исключая даже греческого. Таковы же плоды и промышленной, технической деятельности. Со стороны искусства, хотя народы Европы и должны уступить пальму первенства грекам по степени совершенства достигнутых результатов, они, однако же, значительно расширили его область и проложили в ней новые пути. По всем этим причинам должны мы установить за германо-романским культурно-историческим типом название двуосновного политико-культурного типа с преимущественно научным и промышленным характером культуры в тесном смысле этого слова.

Обращаюсь теперь к миру славянскому, и преимущественно к России как единственной независимой представительнице его, с тем, чтобы рассмотреть результаты и задат-

ки еще начинающейся только его культурно-исторической жизни с четырех принятых точек зрения: религии, культуры, политики и общественно-экономического строя,— дабы таким образом уяснить, хотя бы в самых общих чертах, чего вправе мы ожидать и надеяться от славянского культурно-исторического типа, в чем может заключаться особая славянская цивилизация, если она пойдет по пути самобытного развития?

Религия составляла самое существенное, господствующее (почти исключительно) содержание древней русской жизни, и в настоящее время в ней же заключается преобладающий духовный интерес простых русских людей; и поистине нельзя не удивляться невежеству и дерзости тех, которые могли утверждать (в угоду своим фантазиям) религиозный индифферентизм русского народа.

Со стороны объективной, фактической, русскому и большинству прочих славянских народов достался исторический жребий быть вместе с греками главными хранителями живого предания религиозной истины — православия и таким образом быть продолжателями великого дела, выпавшего на долю Израиля и Византии,— быть народами богоизбранными. Со стороны субъективной, психической, русские и прочие славяне одарены жаждою религиозной истины, что подтверждается как нормальными проявлениями, так и самыми искажениями этого духовного стремления.

Мы уже указали на особый характер принятия христианства Россиею не путем подчинения высшей по культуре христианской народности, не путем политического преобладания над такою народностью, не путем деятельной религиозной пропаганды, а путем внутреннего недовольства, неудовлетворения язычеством и свободного искания Истины.<...>

Правда, что религиозная деятельность русского народа

была по преимуществу охранительно-консервативное, — и это ставится ему некоторыми в вину. Но религиозная деятельность есть охранительная по самому существу своему, как это вытекает из самого значения религии, которая — или действительное Откровение, или, по крайней мере, почитается таковым верующими. На самом деле или, по крайней мере, во мнении своих поклонников религия непременно происходит с неба и потому только и достигает своей цели — быть твердою, незыблемою основою практической нравственности, сущность которой состоит не в ином чем, как в самоотверженности, в самопожертвовании, возможных лишь при полной достоверности тех начал, во имя которых они требуются. Всякая же другая достоверность, философская, метафизическая и даже положительно научная, недостижима: для немногих избранных, умственно развитых, — потому, что им известно, что наука и мышление не завершимы, что они не сказали и никогда не скажут своего последнего слова, что, следовательно, к результатам их всегда примешано сомнение, возможность и необходимость пересмотра, переисследования, и притом в совершенно неопределенной пропорции; для массы же — по той еще более простой причине, что для нее она недоступна.

Поэтому, как только религия теряет свой откровенный характер, она обращается, смотря по взгляду на достоинство ее догматически-нравственного содержания, — или в философскую систему, или в грубый предрассудок.

Но если религия есть Откровение, то очевидно, что развитие ее может состоять только в раскрытии Истин, изначала в ней содержащихся, точнейшим их формулированием, по поводу особого обращения внимания на ту или другую сторону, ту или другую часть религиозного учения в известное время. Вот внутренняя причина строго охранительного характера религиозной деятельности всех тех народов, которым

Религиозная Истина была вверена для хранения и передачи в неприкосновенной чистоте другим народам и грядущим поколениям.

Если таков характер истинной религиозной деятельности вообще, то это относится с особенною силою к православному христианству после отделения западной Церкви. По православному учению, непогрешимость религиозного авторитета принадлежит только всей Церкви, а следовательно, и раскрытие Истин, заключающихся в христианстве, может происходить не иначе, как путем Вселенских соборов, — единственных олицетворений Церкви, собиранию коих с VIII века препятствовали исторические обстоятельства. Следовательно, строго охранительный образ действия и требовался именно от тех, кому была вверена Религиозная Истина; иначе порвалось бы живое предание того, в каком моменте развития (или, правильнее, раскрытия Религиозной Истины) находилось Вселенское православие перед латинским расколом; затерялась бы та точка, к которой всякий жаждущий Истины мог бы обратиться с полною уверенностью, что он найдет в ней всю Вселенскую Истину — и ничего, кроме нее.

С этой точки зрения, само русское старообрядство получает значение как живое свидетельство того, как строго проводилась эта охранительность. Где незначительная перемена обряда могла показаться новшеством, возмутившим совесть миллионов верующих, там, конечно, были осторожны в этом отношении; и кто знает, от скольких неблагоприятных шагов удержало нас старообрядство после того, как европейничанье охватило русскую жизнь!

Итак, мы можем сказать, что религиозная сторона культурной деятельности составляет принадлежность славянского культурного типа, и России в особенности, — есть неотъемлемое его достояние как по психологическому строю составляющих его народов, так и потому, что им досталось

хранение Религиозной Истины; — это доказывается как положительною, так и отрицательною стороною религиозной жизни России и славянства.<...>

В России, напротив того, при опасности от внешних врагов, угрожавших со всех сторон, — вначале преимущественно с востока, а потом с запада, — недостаток государственной сосредоточенности, при которой только и было возможно напряжение всех сил народных для отпора врагов, неминуемо повлек бы за собою невозвратимую утрату народной независимости. Отсюда вытекла необходимость напряжений государственно-политической деятельности, при возможно сильном, то есть самодержавном и единодержавном правлении, которое своею неограниченною волею направляло бы и устремляло частную деятельность к общим целям, подобно тому, как условия американской жизни вели к деятельности технической, при возможно слабом федеративно-демократическом правлении. В обоих случаях деятельность научная и художественная должны были отступить на задний план; для них не наступило еще время.

Эта напряженная государственная деятельность времен Московского государства еще усилилась Петровскою реформою, существенный характер которой был чисто политически-государственный, а вовсе не культурный. В сущности, все было принесено в жертву государству, как оно и необходимо было по потребностям времени. Как по этой причине, так и по совершенно напрасной и вредной переделке русской жизни на иностранный лад должно признать, что реформа сама по себе была скорее препятствием, чем содействием истинному культурному развитию, условия для которого были бы благоприятнее, если бы самобытные русские культурные силы только возбуждались постепенным знакомством с европейскою наукою и европейским искусством. Но это выкупается тем, что преобразование, утвердив полити-

ческое могущество России, спасло главное условие народной жизни — политическую самостоятельность государства. Со времени Петра, по весьма справедливо принятому у нас выражению, весь народ был запряжен в государственное тягло, — дворянство непосредственно, а прочие сословия посредственно: купечество — по фискальному характеру, приданному промышленности, крестьянство же — закрепощением его государству или дворянству. <...>

Для уяснения того, каким образом напряженная государственная деятельность русского народа могла и должна была препятствовать его культурному развитию, проследим, какими путями общий характер народной деятельности, обусловленный силою обстоятельств, влияет на частную деятельность. Самое грубое и, может быть, наименее действительное в этом отношении средство составляет непосредственное принуждение правительственной властью. Не говоря о том времени, когда каждый должен был служить всю свою жизнь, вспомним, давно ли прошло время, когда дурно смотрели на каждого не служащего из того сословия, которое, по своим средствам и положению, одно только и могло заниматься светским нематериальным трудом?

Обратим внимание, далее, на более действительное, положительное средство тех привилегий и выгод, которые представляла всякому молодому человеку государственная служба. Людей с столь сильным природным влечением к определенному призванию, что оно могло бы пересилить это привлекательное влияние выгоды, всегда и везде бывает так мало, что в общем ходе дел человеческих на них возлагать все надежды трудно.

Но и этого мало: сообразно с государственными целями и характер образования учрежденных правительством воспитательных заведений состоял в приготовлении молодых людей и даже детей к известной отрасли государственной

службы. Очевидно, что при таком порядке вещей должен был образоваться у родителей известный идеал для будущей карьеры их детей, к которому они и приготавливали их с малолетства и, что еще гораздо важнее, сообщали им, так сказать, с пеленок то же воззрение на жизнь и ее требования. <...>

Ко всем этим причинам, по которым деятельность частных лиц сообразуется с настроением общественной среды, в которой она действует, вследствие чего деятельность русских людей должна была получить государственно-политический характер, мы должны прибавить, — для объяснения слабости результатов в отношении чисто культурном, — тот факт, что народное образование не успело еще проникнуть в народные массы. Образование, кроме общего полезного действия на развитие уровня народных способностей, необходимых, так сказать, для жизненного обихода, дает возможность натурам особенно даровитым, рассеянными, без сомнения, по всем слоям обществ, — сознать свои духовные силы и выйти на простор из узкой доли, отмежеванной им судьбою. Наконец, научная и художественная деятельность может быть только плодом досуга, избытка, излишка сил, остающихся свободными от насущного, исторического труда. Много ли их могло оставаться у русских и других славян?

Все эти соображения дают, кажется мне, вполне удовлетворительный ответ, почему не могли до сих пор Россия и прочие славянские страны занять видные места в чисто культурной деятельности, хотя бы те способности, которыми они одарены природою, представляли им к этому полную возможность. Но задатки этих способностей, тех духовных сил, которые необходимы для блистательной деятельности на поприще наук и искусств, бесспорно представлены уже и теперь славянскими народами, при всех не благоприятствовавших тому условиях их жизни; и мы вправе, следовательно, ожидать, что с переменою этих условий разовьются

и они — в роскошные цветы и плоды.<...>

Публикуется по: Данилевский Н.Я. Россия и Европа. Взгляд на культурные и политические отношения Славянского мира к Германно-романскому. — Изд.6-е. — СПб.: Глаголь; Изд-во С.-Петербургского университета; 1995.

С.С. ГОГОЦКИЙ

Сильвестр Сильвестрович Гогоцкий (1813—1889) — педагог, философ, психолог, выдающийся представитель Киевской философской школы. Закончил духовную академию в Киеве, по окончании ее преподавал там же польский и немецкий языки, философию. В 1850 году становится профессором Духовной Академии. Позже переходит в Императорский университет Св. Владимира, где заведует кафедрой педагогики, преподает педагогику и философию. Свои педагогические взгляды он излагал не только студентам университета, но и будущим учителям, ведя занятия на Высших женских курсах, которыми некоторое время и руководил.

Автор трудов по педагогике, философии. Крупнейшие исследования: «Философский лексикон» в (1857—1873), «Критический взгляд на философию Канта» (1847), «Введение в историю философии» (1871), «Философский словарь» (1876), «Обозрение системы философии Гегеля» (1876), «Философия XVII и XVIII вв. в сравнении с философией XIX в. и отношении той и другой к развитию воспитания у примечательнейших народов древнего мира» (1853), «О различии между воспитанием и образованием в древние и новые времена» (1874), «О высшем образовании в применении к женщине» (1878) и др. Предлагаемое вниманию читателей «Краткое обозрение педагогики» построено на синтезе философских, педагогических и психологических знаний, что характерно для большинства сочинений Гогоцкого С.С.

Краткое обозрение педагогики¹

Вступительные понятия

I. Для определения задачи науки воспитательного образования, необходимо прежде всего выделить и определить понятие воспитательного образования.

Воспитательное образование, как образование, сходно с образованием вообще, но как воспитательное, оно имеет черты, дающие ему отдельное положение в общей системе или в общей сфере образования.

а) Сходство воспитательного образования с образованием вообще состоит в том, что оно, подобно образованию, содействует развитию психофизических или внешних и внутренних сил человека. Подобно образованию вообще, воспитательное образование имеет и предметный характер, обогащая человека существенно-необходимыми предметами знания и самопознания и формальный, действуя на самые силы его. Обе эти стороны образовательного влияния на человека условливаются одна другою.

Общая же отличительная черта свойственного человеку внутреннего развития состоит в том, что хотя оно, подобно всякому низшему развитию, например, растения, также начинается с неопределенного запаса сил, потом проходит периоды самого многообразного разветвления; но в этом разветвлении не ограничивается одним пассивным сохранением своего родового человеческого типа: человек сознает еще этот человеческий тип в себе, как свой и как общий всему человечеству, и сознательно может действовать для возможно лучшего развития его в себе.

На сознании неразрывной с нашим индивидуальным

¹ Курс лекций, прочитанный профессором С.С. Гогоцким в императорском университете Св. Владимира и на Высших женских курсах в Киеве. Встречающийся в тексте курсив принадлежит С.С. Гогоцкому. – *Сост.*

развитием общей связующей нас идеи человека, отдаленно основывается возможность культуры вообще, и в частности воспитательного образования.

б) Но, несмотря на неразрывную связь с общим образованием воспитательного образования, оно существует и рассматривается как отдельное звено его. А потому оно имеет внешние пределы и внутренние отличительные черты.

1) Внешние пределы воспитательного образования — начало и конец его.

Начало воспитательного влияния на человека можно полагать с первых же дней его рождения. Некоторые педагоги полагали, что воспитательное влияние может начаться только с того времени, когда в человеке начинают появляться некоторые признаки сознания. Понятно, что они понимали под воспитательным влиянием только такое влияние, которое могло быть сознательно воспринято воспитываемыми.

Конец воспитательного образования можно определить только приблизительно — временем совершеннолетия, хотя *de facto* оно может оканчиваться или несколько раньше, или несколько позже.

Но необходимо присовокупить, что воспитательное образование не всеми своими приемами одновременно начинается и оканчивается. Из трех составных сторон воспитательного процесса — ухода, дисциплины и обучения, наираньше оканчивается уход, затем умалывается или изменяет свой характер дисциплина, а потом — обучение. Начинаются эти приемы также не одновременно.

Выделяется воспитательное образование от образования вообще самую форму, как оно совершается.

Оно происходит с помощью систематического и отчетливого влияния (особенно в обучении) старших и зрелых, или руководителей, на руководимых, или на младших и незрелых.

Идет последовательно от первых элементарных начал до выс-

ших степеней наставления. Соединено с требованием и отчетом.

в) Что касается способа, как именно и почему воспитательное образование или влияние может действовать на воспитываемый субъект, то оно состоит в свойственной нам восприимчивости и в навыке, образующемся от частого повторения. Таков закон нашей душевно-телесной природы, что наблюдаемые нами выражения и воплощения внутренней жизни других, вызывают и в нас аналогичную возбудимость, также переходящую в соответственные воплощения и действия.

Дитя, еще не умеющее говорить, когда слышит и видит, как произносят к нему какие-нибудь слова, начинает также складывать губы. И мало-помалу навыкает произносить слышимые им слова.

Но навыки, приобретаемые человеком, отличаются от навыков, свойственных животным. Когда животное приучено к каким-нибудь телодвижениям, то оно никогда не сознает, что эти движения могут служить орудиями его же собственных обдуманых целей; тогда как у человека навыки, приобретаемые в период воспитательного образования, должны быть и бывают впоследствии необходимым орудием собственной, самосознательной и целесообразной человеческой жизни, как разумного существа <...>

Отсюда происходит требование, чтобы навыки и дисциплина в период воспитательного образования, отличались разумным характером, как необходимое орудие, без которого невозможно было бы для человека и осуществление разумных целей жизни с наступлением самостоятельности и способности к самообразованию. <...>

Педагогика или наука воспитательного образования систематически рассматривает средства и способ, содействующие возможно лучшему развитию всех сил человека на основании законов его развития, и приготавливающие его к самостоятельности и самообразованию. <...>

II. Связь науки воспитательного образования с другими науками и степень ее значения

А) Что касается первого вопроса, то есть связи педагогической науки с другими науками, то ответ на него не труден и содержится уже в самом понятии о человеке, как предмете воспитательного образования.

Человек – нравственное существо, т.е. способен к сознательно-целесообразной деятельности: но эта деятельность совершается не иначе, как при посредстве телесного организма, который служит орудием и символом его душевной жизни. Итак, если наука воспитательного образования рассматривает средства развития наших сил на основании самых законов их развития, то естественно, что она имеет нужду в науках двоякого рода.

а) С одной стороны, она имеет нужду в тех отраслях естествознания, которые занимаются исследованием строения и жизни нашего тела. Из них для педагогики важна преимущественно гигиена.

б) С другой стороны, наука воспитательного образования имеет нужду в пособии некоторых нравственных наук.

Во-первых, для науки воспитательного образования необходимо пособие психологии; потому что психология рассматривает законы последовательного развития и хода проявлений психической жизни, а наука воспитательного образования < ... > не может не соотносываться с этими законами.

Во-вторых, она имеет нужду в тех науках и в указаниях со стороны тех отраслей культурной жизни, в которых рассматриваются самые цели человеческой жизни, т.е. те цели, к которым должна направлять свою систему средств и наука воспитательного образования.

Так как сами цели человеческой жизни выражаются в двоякой форме – общей или отвлеченной, идеальной и положительной, то и два рода наук нравственных или знаний, каса-

ющихся нравственной жизни человека, необходимо иметь ввиду в науке воспитательного образования. Для правильного объяснения целей первого рода, необходима этика или нравоучительная философия; для применения к делу целей второго рода очень важно понимание гражданского общежития и народной жизни.

Общим пособием для педагогики со стороны правильного понимания целей человеческой жизни, служит религия. <...>

Б) Труднее ответить на другой вопрос – о возможности педагогики и о степени ее научного и практического значения.

Возможности педагогики или науки воспитательного образования основываются на возможности развития и совершенствования человеческой природы усилиями его разума и воли. Если естествознание признает, что и геологическими процессами вырабатывались лучшие типы животных и растений, и приготовились условия для существования человека, то тем более имеем основание полагать, что подобное совершенствование должно продолжаться и в жизни человека; а наука воспитательного образования представляет средства к тому, как первое приготовительное звено этого целостного образования и совершенствования человека. Если, с одной стороны, и видно, что силы, данные человеку от природы, оказывают своеобразное влияние на сознательное и свободное употребление их, то, с другой стороны, нельзя сомневаться и в том, что правильным влиянием сознания и нравственной воли можно значительно влиять на улучшение этих самых сил не только в каждом человеке порознь, но и в целой генерации народа.

Значение педагогики и научное. Нельзя отрицать, что по материалу, заимствованному из некоторых частей естествознания, из психологии, из нравоучительной философии и из других отраслей образования, наука воспитательного образования имеет зависимый и воспитательный характер.

Тем не менее эта наука не лишена научного и особенно образовательного значения, потому что в ней систематически сосредоточивается рассмотрение всех средств того образования, которое служит исходным началом для образования и самообразования каждого человека в жизни.

Кроме того, приспособляя всю систему образовательных средств к возможно лучшему развитию всех сил воспитываемых субъектов, эта наука знакомит с составом и развитием этих сил, т.е. именно ведет человека к самопознанию и самообразованию.

<...> Могут сказать, что педагогика ничего не приносит для образования человека, т.к. она только придерживается естественного развития человеческих сил. Но в этом выражении забыто, что развитие данных нам от природы сил совершается не иначе, как под влиянием внешней среды; воспитательная же наука может придать несравненно более обилия, приспособленности и порядка внешней среде, для образовательных целей, в сравнении с тем ее состоянием, которое вне всяких воспитательных мер, дано случайно и в хаотическом беспорядке, ни к чему целесообразно не ведет и ничего вредного не устраняет.

Несколько важнее то возражение, что наука воспитательного образования не может своими общими законами и общими средствами определить с точностью, как именно должно действовать на воспитываемое существо в каждом данном случае, так как внутреннее настроение образуемых субъектов бывает не одинаково, судя по их темпераменту, возрасту, предварительным впечатлениям и т.д.

Это возражение имеет много верного. Но, во-первых, оно показывает только то, что для воспитательно-образовательной деятельности нужно соединять с наукой опыт и наблюдение; во-вторых, что и самому опыту педагогическая наука много пособляет изображением, по крайней мере, главных

особенностей человеческого настроения, зависящих от возраста, темперамента и т.д. и указанием на полезные приспособления к ним.

Словом, наука воспитательного образования всегда будет иметь важное образовательное значение и будет служить необходимым пособием не только для образования других, но и для самообразования, так как она занимается не одними средствами воспитательного образования, но что очень важно, и изображением того метаморфоза и внутреннего роста, которые совершаются в человеке по мере влияния на него науки и образования.

В) Но признавая значение науки воспитательного образования, мы должны не забывать, что и теория и практика педагогическая имеют свои пределы. Эти пределы бывают:

а) со стороны окружающей нас среды:

– физические – со стороны физической природы – климата, почвы, произведений земли и т.д.

– нравственные – со стороны окружающих нас лиц, со стороны общества, народных нравов, обычаев и т.д.

– культурные – со стороны большего или меньшего недостатка в произведениях искусства, науки, различных видов техники и т.д., хотя и нельзя с решительностью утверждать, что только полное обилие культурных средств воспитательного образования всегда ведет к соответственным успехам в результате.

б) со стороны внутренней, т.е. со стороны так называемых способностей воспитываемых субъектов, воспитательное образование также может встречать некоторые пределы.

<...> Но все эти пределы, ограничивающие силу воспитательного образования – общи с пределами всякого образования и всякой человеческой деятельности; потому то и существует культурная деятельность вообще, и в частности деятельность воспитательного образования, чтобы по мере

возможности преодолевать препятствия усовершенствованию человечества вообще и каждого человека порознь. Дело не в пределах, а возможности постепенного совершенствования каждого человека и человечества. Если это совершенствование возможно, если история удостоверяет, что в ней не подлежит сомнению совершенствование человека не только внешнее – в обстановке, но и внутреннее, в улучшении его хотений и деяний, то наука воспитательного образования, несмотря на свои границы, как одно из выражений и средств человеческого образования, вполне удерживает свое важное значение.

Но и помимо широкого вопроса о прогрессивном движении человечества, наука воспитательного образования очень важна, содействуя приготовлению каждого человека к жизни и возможному развитию его способностей.

III. Состав науки воспитательного образования

<...> Состав главных частей науки воспитательного образования должен определиться самою задачей ее, точно также как ветви дерева развиваются из зерна и определяются свойством зерна.

Задача науки воспитательного образования, как мы уже знаем, состоит в систематическом начертании средств развития одних – не достигших зрелости, помощью других – зрелых, или под влиянием приспособлений к тому образовательной среды. Естественно, что для выполнения этой задачи педагогики, необходимо разделить ее на две части: в первой рассматривается развитие психофизических сил человека и приспособление к этому развитию и содействующее ему влияние воспитательного образования; во второй – самая среда и органы воспитательного образования.

К этим двум частям общей науки воспитательного образования можно присоединить: во-первых, краткое рассмо-

трение некоторых главных особенностей со стороны образующих, требующие некоторых видоизменений и со стороны воспитательного образования; во-вторых, краткую историю педагогики. История педагогики объяснит нам постепенное совершенствование теории и практики педагогической и последовательный ряд перемен в ее направлениях, в котором постоянно отражалось историческое движение и всей культуры.

Часть 1. Воспитательное образование, рассматриваемое отдельно от среды воспитания

Для рассмотрения воспитательного развития психофизических сил человека и способов содействия ему, нужно сперва выяснить самую общую черту развития свойственных ему нравственных сил.

а) Нравственное или внутреннее развитие человека есть развитие свойственного ему сознания и самосознания; а с развитием правильного сознания и самосознания неразрывно сопряжено уже и правильное понятие каждого человека о нравственном значении его жизни, об отношении его к обществу, об отношении его нравственных сил к окружающим его и данным ему физическим силам, словом, все те нравственные черты, которые сообщают человеку высшее значение в сравнении с другими низшими проявлениями природы.

Но из чего складывается сознательная человеческая деятельность и как она возможна? С ответом на этот вопрос будет понятно, на что воспитательному образованию предстоит обратить внимание для достижения цели, для доставления воспитываемому правильного и возможно лучшего образования, и за тем, способности к самодеятельности и к самообразованию.

Сознание или сознательность, на какой бы степени она не была, складывается из субъекта и свойственных ему сил и объекта

или из представлений и понятий об окружающих нас вещах, об окружающем нас мире.

б) Естественно, воспитательному образованию предстоит обратить внимание, во-первых, на развитие свойственных человеку сил, во-вторых, на сообщение воспитываемому основных систематических сведений о человеке и об окружающем нас мире. Таково самое общее основание двух отделов первой части педагогики (т.е. науки воспитательного образования, рассматриваемого вне его среды), а именно, учения о воспитании, — в тесном смысле слова, — и дидактики.

Разделение первой части педагогики на эти два отдела требует само свойство и процесс нашей сознательной деятельности. Существенная черта этой деятельности <...> состоит в том, что в основании ее лежит безотчетно совершающийся процесс, будет ли он естественный, первоначальный и от природы данный (первичный автоматизм), или приобретенный и усовершенствованный намеренным и сознательным упражнением (вторичный автоматизм). Оттого, какова бы ни была наша сознательная и отчетливая деятельность, всегда ее сопровождает базис безотчетно совершающихся движений, действий, представлений и т.д.; они идут в связи сознанием и параллельно сознанию. В теле это все отправления, совершающиеся без участия нашей воли или только отчасти зависящие от нее. В душе — это инстинкты, чувства, влечения, безотчетное, как бы автоматическое течение представлений и т.д. Если развитие наших психофизических сил не упрочено твердо долговременным упражнением, переходящим в навык, то и сознательное успешное употребление их будет крайне ограничено. Здесь основание существенного значения дисциплины и ритмического образа жизни, переходящего в навык.

Это-то свойство нашей сознательной и отчетливой деятельности только подтверждает необходимость разделения

первой части педагогики на вышеупомянутые два отдела – учение о воспитании и дидактику или методологию. Потому что далеко не всегда бывает гармоническое отношение между двумя сторонами нашей душевной жизни – сознательной и без участия сознания, безотчетно действующей. Наука воспитательного образования к тому и направляет свои меры, чтобы водворить между ними гармонию и взаимное соответствие. Меры воспитания направляются преимущественно к тому, чтобы данные нам силы были в возможно лучшем состоянии, чтобы что-нибудь доброе и от вне воспринятое ими в собственную, живую функцию, превратило ее в навык, в процесс автоматический; а обучение, действуя прямо на познавательные способности, сообщая в последовательном порядке и в систематической форме запас необходимых сведений, удобнее достигает цели, когда находит приспособленные к тому душевно-телесные навыки.

в) Связь между воспитанием и обучением. Она основывается на внутренней связи между мыслью и сердцем, между направлениями жизни и знания, между душевным настроем и происходящей отсюда большей или меньшей успешностью обучения.

Забвение связи между воспитанием и обучением бывает причиной неблагоприятных последствий: или дурным обучением портятся самые добрые задатки воспитания, или наоборот - отсутствие хороших навыков парализует успешный ход обучения.

Воспитание (в тесном смысле слова)

а) Понятие о воспитании.

Под воспитанием разумеется здесь преимущественно совокупность таких мер, которая употребляется воспитывающими для возможно лучшего развития в воспитываемых душевных и телесных сил и необходимых навыков, с тем, чтобы потом можно было с успехом ими пользоваться, для отчет-

ливого и сознательного их употребления, как в период воспитательного образования, так и потом, в деле собственного самообразования, в жизни.

б) Разделение учения о воспитании.

Главным и единственным предметом воспитания может быть только существо, способное к самосознанию, к самостоятельности и к самообразованию, потому что именно эти будущие совершенства и составляют цель воспитательного образования. А потому, воспитание прямо может относиться только к душевной жизни. Но так как душевный агент входит в мир явлений и действует в нем при помощи телесного организма, то естественно, что для возможно лучшего развития душевных сил и способности ими пользоваться, необходимо обращать внимание и на правильное развитие телесного организма, как органа души. Смысл физического воспитания только тот, что в систему воспитательного образования входит и заботливость о развитии и сохранении физических сил в человеке, как необходимого и соответственного орудия душевного развития.

Физическое воспитание

Задача его состоит в таком сохранении и развитии его (воспитываемого) физических сил, которое приготовило бы его телесный организм, как соответственный орган его внутренней жизни и внутреннего развития. <...> В человеке развитие его физических сил получает смысл только по нравственному употреблению их, т.е. по такому употреблению, которое сознает человек, как принадлежащее ему, а не другому, как поставленное собственным человеческим самосознанием, как вызванное самостоятельно осознанной им целью жизни и своего призвания. А потому и уход за правильным развитием физических сил человека должен быть так поставлен, как того потребует и будущая сознательная деятельность и само-

деятельность воспитываемого.

Две могут быть противоположные крайности во взгляде на телесный организм и отношение его к душевной жизни в человеке, и каждая из них может оказывать невыгодные последствия в теории и практике педагогической: одна крайность - это решительный дуализм в понятии о душе и теле, требующий совершенного невнимания к телесному организму, <...> другая крайность - это решительный сенсуализм и материализм, который, при соблюдении последовательности, может оставить без внимания недостатки, противоположные предыдущему крайнему дуализму и потворствовать чисто животным инстинктам в человеке.

б) <...> В телесном организме различают три системы отправления – воспроизводительную, раздражительную и чувствительную или органы чувствования. Отсюда происходят и три главных предмета внимания в деле физического воспитания: сохранение и питание телесного организма, меры к развитию и укреплению мышечной системы и к сохранению в здоровом состоянии нервной системы, как органа чувств. Первую называют педагогической диететикой; вторую - гимнастикой, третья не имеет определенного названия. Иногда ее называют сексуальной педагогикой.

Педагогическая диететика

<...> Говоря о питании, нужно иметь в виду, что правильное питание, и особенно если оно сопровождается нормальной внутренней жизнью, имеет очень важное влияние на усовершенствование телесного организма, не только единично рассматриваемого, но и в целых поколениях.

<...> Педагогическая диететика обыкновенно обращает преимущественное внимание на пищу и питье, сон и бодрствование, воздух и помещение и на одежду.

<...> В отношении к пище, в период воспитательного об-

разования, нужно иметь в виду качество пищи, количество ее, приспособление к возрасту и периодическую правильность в употреблении пищи. Последнее, как заметил Песталоцци, может иметь влияние не только на здоровье, но и на характер.

<...> Питьем должна быть чистая ключевая вода, как самое естественное питье. Питье и пища раздражающего свойства неуместны.

Уход за правильным развитием физических сил человека должен быть поставлен, как того потребует и будущая сознательная деятельность, и самодеятельность воспитываемого.

Сон и бодрствование

<...> На психологическом и физиологическом значении сна основываются и некоторые выводы науки воспитательного образования, так, например, что в младенчестве, или вообще во время роста, нужно большее количество сна, нежели в зрелом возрасте, что в детском возрасте неуместны не только занятия, но и забавы за полночь, наконец, что заучивание с вечера гораздо лучше усваивается, если повторено еще поутру.

<...> Но если для успешной бодрственной деятельности нужен хороший сон, то наоборот, для хорошего сна нужна хорошая жизнь и сознательная, трезвая деятельность.

Воздух, свет и температура

<...> Причина этой важности его¹ для жизни, и особенно в период роста, заключается в том, что воздух влияет на кровь и посредством крови на питание тела и возобновление всех тканей, из которых оно состоит.

<...> Кроме предыдущих условий, необходимы еще удобство, чистота и порядок в помещении, хотя бы оно было очень просто. Чистота и порядок имеют и психическое назначение,

¹ Воздуха – *Сост.*

потому что ими незаметно вносится и во внутреннюю жизнь – в состав перцепций, представлений и понятий – строй и порядок, и устраняется в них хаотический беспорядок и смешанность.

<...> Физическое назначение одежды - чтобы одежда предохраняла от вредного влияния стихий; требования эстетические - чтобы одежда не была уродлива и безобразна. Наконец, необходимо иметь в виду неуместность изысканной одежды, развивающей тщеславие; это – нравственная сторона одежды.

Гимнастика

<...> Под искусственную гимнастику должно разуметь совокупность разнообразных мышечных упражнений, методически повторяемых и направленных к тому, чтобы установить и поддержать равновесие между мышечной и другими системами организма. Из вышесказанного само собою следует, что гимнастика (конечно, рациональная) имеет применение в особенности там, где есть нарушение равновесия между разными системами человеческого организма. Эти упражнения действуют а) прямо на мышцы, укрепляя их упражнением; б) на кровообращение, на ускорение его и на всасывание крови сосудами. От быстрого всасывания крови, приливающей к сосудам, скорее является потребность в пище -- аппетит; в) на нервную систему. Но для понятия о действии гимнастики на нервную систему, необходимо заметить, что в нашем организме различают две нервные системы: одна служит органом чувствований и произвольных движений или сознательных отношений к внешнему миру; это – мозговая или головоспинная система; другая – управляет питанием организма, дыханием и кровообращением, т.е. бессознательную жизнь организма. Ее обыкновенно называют сочувственной или органической нервной системой. Для здоровья

между ними должен быть антагонизм и возникающее отсюда равновесие между ними; гимнастика именно и содействует этому равновесию, усиливая телодвижениями деятельность этой последней; оттого усиливается и первая – отдыхом и питанием.

Таково влияние искусственной или рациональной гимнастики на наш организм.

Не входя в подробное описание полезного влияния гимнастики, в особенности на неокрепший еще организм, можно полагать благотворные следствия ее в том, что: 1) гимнастическими упражнениями развивается костяной состав; кости становятся крепче и тверже; грудная и брюшная полость расширяется; позвоночный столб делается правильнее и красивее; 2) усиливается деятельность кровообращения, пищеварения, дыхания и т.д. 3) возбуждается голод и жажда от усиленного потребления мускульных веществ и от умножения количества жидких отделений; 4) мускульная система выигрывает в крепости, силе и ловкости от упражнения и усиленного питания и всасывания с помощью кровеносных сосудов; 5) сон от гимнастических упражнений бывает крепче, по причине усиленного восполнения мозгового вещества во время сна; 6) мозг освобождается от психического давления вследствие отвлекающих действий телодвижений.

Всю систему гимнастических упражнений иногда разделяют на три группы: на движения верхних конечностей, нижних конечностей и целого туловища. К этим последним относят плавание, верховую езду и единоборство в разных его видах.

В заключение должно присовокупить, что хотя в гимнастических упражнениях как вообще в телодвижениях, свойственных человеку, ничего нет указывающего на душевную жизнь и достоинство ее в человеке, однако же человеческие движения <...> существенно отличаются от телодвижений, свойственных низшим животным, потому что ими правит не закон рефлекс-

сивных движений и не одно непосредственное самовозбуждение животной жизни, а сознательное направление их к цели, т.е. и в них, как орудии самообразования, должны выразиться самообладание и свойственные человеку разум и воля.

Нервная система как предмет физического воспитания

Нервная система, как орган наших сознательных отношений к внешнему миру, или как орган нашей внутренней, сознательной деятельности, также требует внимания в период воспитательного образования. Меры к сохранению этой системы, называемой иногда организмом в организме, можно разделить на два разряда — на предохранительные и прямые или положительные.

К предохранительным мерам можно отнести устранение всего, что может раздражать нервную систему и частым повторением водворять в ней вредные навыки. Подобное вредное влияние могут иметь фантастические рассказы, примеры раздражительности со стороны нравственной среды воспитательного образования, неумеренное напряжение нервной системы при умственных занятиях, преждевременное чтение экцентрических повестей и т.д.

К прямым мерам можно даже отнести диететику и гимнастику, о которых речь шла выше, и вообще все, что укрепляет и весь телесный организм.

Но так как нервная система служит ближайшим органом душевной деятельности, то естественно, что для нормального состояния нервной системы необходимо и правильное развитие всех душевных сил - умственных и нравственных. А это условие нормального состояния нервной системы прямо препровождает к воспитанию духовному или нравственному.

Воспитание духовное или нравственное

Воспитательное образование свойственных человеку ду-

шевных сил составляет главный предмет и центр воспитательной заботливости; только при разумном ходе этого образования получает смысл и меру физическое воспитание человека. Без этого условия физическое воспитание превратилось бы только в развитие животной силы в нем. Физическим воспитанием приготавливалось только годное орудие для деятеля, теперь дело касается самого деятеля.

Задача воспитательного образования душевных сил человека понятна сама собой из общей идеи воспитания. Оно должно соотносываться с самим существом человека и назначением его жизни, в сравнении с другими, низшими существами и произведениями природы. Но низшие существа подчиняются только закону слепой необходимости; один только человек, как бы ни была ограничена степень его самостоятельности, может отчетливо сознать причину и цель — почему и для чего он действует, не только в частных случаях, но и в целом направлении своей жизни; один только человек способен к самостоятельности, к самообразованию и к выполнению самостоятельно сознаваемого им долга. Естественно, что и воспитательное образование человека должно содействовать возможно лучшему развитию всех его сил и нужных им навыков, для того, чтобы он мог потом самостоятельно выполнить свое человеческое призвание, свое самообразование и самоусовершенствование.

<...> Каковы же главные отправления, из которых слагается наша душевная жизнь?

В душевной жизни все силы и все деятельности находятся во внутренней связи и проникают друг в друга. Тем не менее, психологический анализ различает в ней тройственный состав, а именно, проявления познавательной деятельности, желательные и чувства. Тройственность этого состава душевной жизни имеет свое основание в том, что каждое живое существо должно, во-первых, воспринимать в себя внешние

впечатления. На высшей степени индивидуальной жизни, а именно в человеке, эта деятельность является в виде мышления и познания. Во-вторых, живое существо должно воздействовать на эти впечатления, отстаивая свою индивидуальность. На высшей степени индивидуальной жизни это воздействие является в виде воли и практической деятельности. В-третьих, должна быть и средняя точка внутреннего видоизменения, то приятного, то неприятного, под влиянием впечатления и акта воздействия, точка перелома от восприятия и переработки перцепций к воздействию. Это – внутреннее чувство.

Таковы три основные отправления душевной жизни, которые все больше и больше обозначаются по мере развития душевных сил, составляя между тем одну цельную душевную жизнь. Нам остается только проследить последовательное развитие каждого из этих отправлений и (сделать – *Сост.*) те практические выводы, которыми может воспользоваться педагогическая наука для содействия со своей стороны возможно лучшей успешности их развития.

Последовательный порядок проявлений познавательных

Развитие познавательной деятельности начинается чувственным сознанием или ощущением <...>

<...> Сознанием или сознательностью предлагается различение нашим сознающим субъектом всего, что только составляет предмет его. Сознанию свойственно различать как обе стороны – субъект и объект, из которых оно слагается, так и все, из чего слагаются обе эти стороны; а различением само собой необходимо предполагается и выяснение соотношений между теми сторонами, которые сознание различает, т.е. соотношение как между самими предметами сознания, между его силами и отправлениями, так и соотношения между началом или существом сознающим и миром предметным,

между миром физическим и нравственным.

На основании этого понятия, естественно следует, что развитие сознания и сознательных проявлений души будет состоять в постоянном расширении и совершенствовании, как различения всех предметов сознания, так и понятий о взаимном соотношении всего, что входит в наше сознание, что может составлять предмет его. Фактическим выражением этого развития сознательности служат все науки физико-математические и нравственные со всеми их разветвлениями, и их постепенное развитие и совершенствование.

Но, несмотря на всю важность, на основное значение сознательности в деле душевной жизни, оно не творит самого содержания или предмета своего, не творит и душевных сил и свойственных им актов; оно только их озаряет, может действовать их усилению, возвышению, гармонии; но та мера душевных сил, на которые оно простирает свое влияние, от него не зависит и составляет дар природы. Оно может только совершенствовать эту меру данных душевных сил, насколько это совершенствование зависит от отчетливой работы различения и сочетания, свойственной сознанию и сознательности. На основании подобного отношения к самим силам души и их актам, само собой следует, что сознанием и волей мы не можем увеличивать данную сумму дарований, и что необходимо соблюдать меру напряжения, соответственную этой сумме.

В последовательном ходе познавательных проявлений душевной жизни можно различать три главные степени: чувственное сознание, т.е. руководствующееся показаниями чувств; деятельность представления или представляющее сознание и мышление или мыслящее сознание.

А) Чувственное сознание.

Чувственным сознанием или чувственным состоянием называется та самая низшая степень его, когда оно руководст-

вается только показаниями чувств.

В составе его можно различить три составные стихии: ощущение, воззрение, при посредстве внимания и признание.

а) Ощущение.

<...> В нем содержится видоизменение, происшедшее в живом телесном организме, под влиянием внешнего (напр. вибрации эфира или сотрясений воздуха) и внутреннего раздражения (в нервах). Таким образом, в целом процессе ощущения нужно различать, во-первых, внешний раздражитель, во-вторых, внутреннее раздражение, в-третьих, проявление самого ощущения. Отсюда уже отчасти видно, что ощущение не тождественно с раздражением, что в нем есть нечто более, нечто новое. <...> От чего бы ни происходило это нечто более, нечто новое – от свойств ли цельного живого организма или (что гораздо ближе к истине) от душевного агента, дело в том, что оно служит для нас первым показателем чего-то существующего или объективного, или что при дальнейших условиях мы начнем познавать, как существующее.

Но ощущение, при всем своем единстве в самоощущении разделяется на внешнее и внутреннее телесное ощущение. Первое происходит при посредств нервов и аппаратов (глаза, уха и т.д.), приспособленных к специфическим раздражителям, – световым звуковым и т.д.; второе, довольно неопределенное и мало обследованное, происходит также с помощью нервов, распространяющихся внутри телесного организма, дает нам знать о каком-либо видоизменении в нем, – приятном или неприятном; таково, например, чувство здоровья или нездоровья, чувство утомления или бодрости.

Внешних чувств, как известно, полагают пять: чувство зрения, слуха, обоняния, вкуса и осязания. Во внутреннем телесном чувстве также различают, хоть и не с такою определенностью, два вида их: одни имеют более теоретический

характер, другие – более практический (безотчетное гадание о средствах самосохранения).

От предыдущих ощущений отличают еще мускульное чувство. <...> Его называют чувством истрачиваемой силы, нужной для каких-либо движений и результата этих движений.

Итак, самый первый, самый низший источник наших сведений о бытии и жизни есть ощущение; в нем же и первый проблеск познавательной деятельности.

<...> Для науки воспитательного образования достаточно того, что показания чувств составляют самый первый и низший материал теоретического или умственного развития. Присовокупить только нужно, что из пяти внешних чувств, зрение и слух имеют преимущественное образовательное значение. Ими воспринимается не вещественность, или, по крайней мере, не одна вещественность, но и формы, а в формы потом войдет идеальное содержание понятий, чувствований и т.д.

Но ощущение само по себе не привело бы ни к чему определенному, даже могло бы быть и не создано нами, если бы не превзошло к нему со стороны душевного агента внимание и воззрение и затем устанавливающееся признание.

Внимание и воззрение

Под вниманием разумеется сосредоточение сознания или фокуса сознающего начала на одном каком-либо представлении или предмете и его последовательном течении, а вместе с тем, и отвлечение и отклонение его от всех других предметов.

Различают еще внимание активное или произвольное от пассивного или непроизвольного. Произвольным называют такое внимание, которое происходит от собственного расположения сознающего начала к каком-либо предмету или представлению и целому ряду их, а непроизвольным или пассивным называют внимание, происходящее под

влиянием возбуждений, идущих извне, от окружающей нас среды. <...> Во-первых, в одном внимании преобладает самодетельное отношение сознания к предмету, сознательно воспринимаемому, а в другом оно более зависимо от внешних возбуждений, во-вторых, что внимание или обращение фокуса сознания к данному предмету <...> составляет самое существенное условие <...> всякого внутреннего развития и преуспевания. Наконец, должно присовокупить, что, несмотря на все переплетения между вниманием произвольным и непроизвольным, никакое образование, а тем более воспитательное образование не имело бы цели и было бы наполовину возможно, если бы в душевном агенте не было бы способности к произвольному вниманию. Нет нужды распространяться здесь о том, что внимание, чем бы оно ни вызывалось, как необходимое условие внутреннего развития, показывает, что душу нельзя признать агрегатом следов впечатлений (как это полагал Бенеке¹), но что душевный агент есть существо активное.

Воззрение или наблюдение можно назвать только дальнейшим и более определенным актом пробудившегося сознания и внимания. Ему свойственно ставить предмет наблюдения в определенном месте и времени, выделять его как этот именно предмет в массе всего нас окружающего и действующего на наши чувства.

Завершается развитие чувственного сознания признанием вещи, на которую было обращено внимание. Свойство признания то, что оно не только рассматривает предмет, но и фиксирует его для сознания как тот, а не другой. Фиксировать предмет для сознания можно только мысленно; но завершается фиксирование предмета словом, наименованием предмета или каким бы ни было чувственным знаком.

¹ *Бенеке Фридрих Эдурд* (1798 – 1854) – нем. философ-идеалист и психолог. – *Сост.*

Представления виденных нами предметов, сами по себе, в своей мысленной сфере, еще зыбки, непрерывно колеблются, переплетаются с другими представлениями и затемняются ими; но когда какой-либо предмет обозначен названием, то он прочно выделен, как отдельный, и над фиксированным в слове его представлением уже возможна будет и дальнейшая умственная работа.

Оно (чувственное сознание — *Сост.*) развивается и само собой, путем естественным, — внутренним возбуждением и внешним влиянием, независимым от нашего усмотрения. Но воспитательное образование может так приспособить среду, действующую на развивающуюся душевную жизнь и в этом первом периоде его, что будет со своей стороны способствовать возможно лучшему его развитию.

Это содействие может состоять, во-первых, в показании и простом объяснении таких окружающих нас вещей, которые будут понятны и малолетним субъектам. К таким вещам можно отнести различные произведения природы, орудия быденного житейского быта, произведения техники. <...> И дитя, например, может уже понять простое описание различия между камнем и растением, между растением и животным (например, если мы скажем, что растение растет, но не может произвольно двигаться).

Во-вторых, <...> доступные объяснения детям разных вещей на первых порах могут делаться, когда есть сами вещи; но со временем можно иногда употреблять для объяснений изображения, хотя для понимания изображений часто требуется большая степень силы представления, нежели какая возможность бывает у детей на первых порах. Все подобные объяснения составляют так называемое наглядное обучение в его первоначальной и простейшей форме. Ими сообщается материал или содержание первоначального, доступного младенческому возрасту знания.

Но наглядные объяснения могут быть полезны отчасти и со стороны формальной, действуя и на развитие навыка к соблюдению логического порядка в составлении даже простейших представлений о вещах. Тут могут быть положены самые отдаленные и простые основы логическому синтезу и анализу, в особенности рассудочной точности и определенности. То и другое достигается последовательным переходом от одной вещи к другой, определенным рассматриванием каждой вещи порознь, показанием сходных вещей и несходных, и наконец, обозначением или наименованием их. Тут же отдаленный зародыш образования понятий, ибо, когда начинают соединять сходные вещи в одно общее, хотя бы и поверхностное сходство многих вещей, то в этом обобщении уже будет именно отдаленное основание понятий с их объемом и содержанием: в сходных чертах сближаемых вещей будет то, что называется содержанием понятий, а в перечисленном количестве сходных вещей будет объем.

Наконец, этот самый простой первоначальный способ наглядного обучения будет весьма полезным способом первоначального, практического языкоучения: дитя будет усваивать себе слова вместе с пониманием показываемых ему вещей и вместе с самым естественным составлением простых суждений о вещах. То и другое будет обогащать его словами и навыком к связной и толковой речи.

Деятельность представления

В проявлениях деятельности представления, вообще душевная жизнь обнаруживает новые черты в сравнении с чувственным сознанием. Там, в чувственном сознании, перцепции (восприятия) были чувственны для зрения, слуха и т.д. Наши перцепции <...> только примерялись к чувственно данному материалу. С развитием деятельности представления, кроме этого чувственно данного мира, <...> мало-пома-

лу возникает, расширяется и совершенствуется внутренний мир представления. В нем чувственно данные вещи и их перцепции заменяются мысленными копиями их или представлениями, их <...> представляемыми сцеплениями и, вслед за тем, свойственными им внешними выражениями — образными и звуковыми, которые (в особенности последние) служат потом и средствами дальнейшего развития как познавательной деятельности, так и вообще всей внутренней жизни.

Естественно, с развитием этих дальнейших проявлений познавательной деятельности <...> возникает и новая задача для образовательного влияния на человека, готовящегося к жизни. <...> Можно различать три формы деятельности: представление, воображение и память.

Представление заменяет чувственно данные вещи и их перцепции мысленными образами, как мысленными единицами, и их сочетаниями. Значит, в представлении на этой первой степени, нужно различать, во-первых, представления как единицы, порознь рассматриваемые; во-вторых, их сочетание и сцепление.

<...> Происхождение и развитие представлений и других душевных сил зависит от внешних впечатлений, но вместе с тем основание этих отправления относят к активной натуре души, к возможности будущего сознания и его различений и к степени интереса, испытываемого душевным агентом в отношении к тому или другому предмету представления. Этот взгляд вернее в психологическом отношении, потому что не впадает в ложное представление душевного агента только каким-то решительно невозможным пассивным вместилищем следов внешних впечатлений; правильнее и в образовательном отношении, потому что понимает образование не как результат одного внешнего давления, но и как произведение внутренней энергии и изнутри идущей душевной морфологии.

Соответственно принятому нами началу, представления

возникают и удерживаются в поле ее сознания не потому только, что от вне произошло давление <...> но и потому, что душевному агенту свойственна способность различения всего воспринимаемого и саморазличения, в силу чего его сознательный фокус и удерживает пред собой воспринятое впечатление в своем внутреннем мире в виде представления. <...>

Сцепление представлений

Под именем сцепления представлений разумеем такое свойство их соотношения, в силу которого за одним из них следует другое, третье, четвертое и т.д., если в какой-нибудь подобной смежности они уже входили в наше сознание. Так, например, если мы рассматривали в известном порядке панораму какой-либо местности, то после и не видя ее, когда нам напомнили одну какую-нибудь часть ее, в нашем представлении возобновляются одна за другой и прочие части ее.

В психологии различают четыре закона сцепления представлений: по соположению их в пространстве, по последованию во времени, по сходству и по контрасту. Но некоторые психологи присоединяют к ним еще такие формы сцепления, в которых безотчетно выполняются логические и сознательные формы соединения представлений и понятий. К ним можно отнести преимущественно следующие: сцепление представлений как рода и вида или как видов одного рода, как субстанции и ее принадлежностей и видоизменений, и как причины и действия.

<...> В соединении представлений в одно обобщающее и цельное представление, и при том с сообщением ему, как представлению рельефного, конкретного выражения, начинается уже другая, высшая степень общей деятельности представления, называемая воображением, Потому что деятельности воображения, в отличие от представления в тесном

смысле слова, свойственно не прикладывать только внешне представленные единицы одну к другой, но выражать, воплощать какое-нибудь общественное представление (идеал) или в одном выработанном конкретном представлении, или в соединении многих представлений. <...> В психологии обыкновенно рассматривают воображение воспроизводительное от производительного, творящего; первое <...> больше копирует; второе отличается оригинальностью и вместе с тем технической верностью в конкретном выражении своих обобщений.

В отличие от представлений, воображение уже обнаруживает в себе гораздо высшие свойства: во-первых, воображение не ограничивается мысленными образами вещей, только как бы тянушимися вереницей в неопределенную даль, но связует и сводит эти образы к чему-то цельному; во-вторых, воображение не ограничивается только и мысленным копированием фактического сцепления вещей и представлений, но обобщая, сводя к одному общему, типическому образу конкретные представления, как копии факта, созидает как бы другую действительность — действительность высшую, то более, то менее выступающую за пределы данной действительности фактической. В этом созидании высшей действительности выражается черта художественного воображения — направление к чему-то совершеннейшему.

В-третьих, возвышаясь к гармоническим созданиям из обобщенных представлений, и к изображению умомыслимой действительности или жизни, воображение уже обнаруживает тесную связь с мышлением и нравственной природой человека. Творящее воображение ставит главное или центральное представление как идеал и подчиняет ему второстепенные представления. <...> В созданиях воображения ясно уже просвечивает архитектурная, организующая, логическая деятельность мысли, хотя она существует здесь не в

отвлеченной форме понятий, не в форме системы, но в форме представлений и в конкретных формах жизни. На этом основании часто говорят, что в процессе художественных созданий действует не только воображение, но и рассудок. Это свойство воображения нам и нужно иметь в виду, чтобы потом понятно было, почему не одна логика, но и дельные литературные произведения могут до некоторой степени содействовать логическому развитию мысли.

В-четвертых, так как все сильно представляемое переходит во внешнее выражение, то и деятельность воображения переводит свои обобщения, типические представления или помыслы в непосредственное внешнее выражение, – в образные и звуковые знаки (в мимике, в пении, в слове). Кроме того, не ограничиваясь непосредственно данными орудиями своих выражений, деятельность воображения пользуется еще и орудиями, взятыми из внешнего мира и, таким образом, создает, кроме поэзии, искусства пластические – архитектуру, ваяние, живопись и тоническое – музыку.

Так как все мысленно постигаемое, все должное, в отличие от слепых чувственных влечений и проявлений, составляет отличительную черту нравственной природы человека, то само собою понятно и то, что совершенство деятельности воображения и его произведений неразрывно сопряжено с возможно лучшим и правильным умственным и нравственным развитием. А потому, в деятельности и произведениях воображения, сравнительно с представлением, уже несравненно явственней и определеннее обнаруживается <...> участие разума, хотя это участие выражается не в отвлеченной форме понятий, суждений и умозаключений, но в конкретной форме представлений.

<...> Основание искусства не в подражании природе и не в удовольствии, но в самом существе нашей внутренней природы, которой свойственно, с одной стороны, непрерывное

совершенствование самосознания и владычественного отношения к слепым вещественным силам, с другой — совершенствование и своих непосредственных выражений в пространстве и времени, в образах и звуках.

<...> Свойства представления и недостатки его изолированной деятельности сами собой указывают на то, что именно со стороны воспитательного образования можно сообщить ему плодотворное значение в последовательном росте и развитии проявлений всей познавательной или умственной деятельности.

Так как деятельность представления, отрываясь от действительности, может уклоняться от нее в создании своих образов и их сцеплений, так как далее в ней могут ослабевать и тускнеть самые эти образы, то необходимо обращать внимание: а) чтобы эти образы или представления и их сцепления соответствовали действительности, бывшей предметом чувственного сознания и наблюдения; б) чтобы представления были прочно усвоены и, так сказать, пригвождены во внутреннем, мысленном пространстве мысли, а для того нужно обозначать их определенным словом; в) чтобы запас представлений был достаточный для образования понятий, для понимания той сферы жизни, к которой они относятся, <...> понятия вырастают из представлений; г) наконец, чтобы в самом ходе и массе нужных представлений был соблюдаем известный порядок.

Средством для подобного совершенствования деятельности представлений может служить, кроме обыкновенных частных бесед, так называемое наглядное обучение. Наглядность обучения, дающая прочный и ясный материал представлению, может состоять: во-первых, в показании и именовании самих вещей, например, растений, животных, минералов и т.п. как вне систематического обучения, так и при научном изложении ботаники, зоологии и т.д.; во-вторых, в показывании

и именовании копий, рисунков, чертежей, моделей, чучел и тому подобных воспроизведений предметов представления. Понятно, что сообщая подобным путем материал представлению, мы практически знакомим и с языком, на котором именуем и описываем этот материал; наконец, в-третьих, в употреблении рассказов и описаний, отличающихся пластической верностью и картинностью.

Важность обилия, верности и прочного усвоения представлений для образования понятий и для научного понимания различных уделов жизни, не подлежит сомнению. Так, например, при изучении истории какого-либо народа, например, древних греков, очень важно знать, т.е. верно представлять все орудия, которыми они пользовались в своей частной и общественной жизни, как то: их домашнюю мебель и утварь, их оружие, постройку кораблей, форму и расположение их домов, их храмы и сосуды и так далее. Все эти предметы составляют материал для представления и чем обильнее материал, тем вернее можно составить представление об их жизни. Некоторые науки, например, география и многие физико-математические науки, неразрывно сопряжены с материалом для представления. Даже и некоторые нравственные науки, например, психология и логика не могут не прибегать к формам представления <...> для сообщения большей ясности своему отвлеченному содержанию.

<...> На основании вышесказанного понятно, что представления нужны как масса, как материал, необходимый для образования, но что сам по себе этот материал так и остался бы материалом, если бы не было дальнейших душевых отправлений – воображения и мышления. <...> Воображение из материала представлений созидает целые гармонические образные и звуковые произведения. Отсюда и огромное образовательное значение воображения.

Образовательное значение произведений воображения

<...> важно по двум причинам: во-первых, потому, что изображает в гармонических, цельно составленных, звуковых и образных формах обобщенные типические представления, т.е. общие понятия, отвлеченные идеалы выражает в конкретных формах самых актов и жизни; во-вторых, потому что в образных и звуковых знаках, высшие помыслы выражаются непосредственно, т.е. не доказываются логическим ходом отвлеченных понятий только для головы, но, воплощаясь в видимых и слышимых формах, разом предстают уму, представлению и чувству. А потому, и действуют они также на всю нашу внутреннюю жизнь — на разум, волю и чувство, охватывают и проникают всего человека; значит, не только дают пищу для представления и отвлеченного понимания, но и сообщают сильное настроение для перевода мысли в дело жизни. Произведения творящего воображения не только могут возвышать, очищать, облагораживать внутреннюю жизнь человека, но движут и саму волю его.

<...> Таково образовательное значение производительного воображения в развитом его совершенстве, в его цельных художественных созданиях. Но ему свойственно образовательное значение и в его частичных, как бы приготовительных проявлениях. В которых оно своими композициями, разделениями и соединениями выступает за пределы данного течения чувственных перцепций и представлений. Подобные проявления мы находим: во-первых, в таком сочетании (компонировании) представлений, которое в действительности не встречается или невозможно, например, в прибавлении к туловищу лошади или змеи крыльев птицы. Отсюда представление дракона, пегаса и т.д.; во-вторых, в быстром и резком разграничении таких перцепций и представлений, которые кажутся совершенно сходными и неразрывными: например, «между ними полнейшее согласие, да такое же, как между огнем и водой». Способность к таким быстрым и рельефным

разграничениям можно назвать умственной тонкостью и пронизательностью; в-третьих, в быстром, сжатом и рельефном сближении таких представлений, которые кажутся вовсе несходными, будь это сближение вещное или словесное. Дарование к подобным сближениям называют остроумием. Например, поговорка, что «адвокаты очень сходны с колесами, их постоянно нужно подмазывать», или известная эпиграмма: «какое сходство Клит с календарем имеет: он лжет и не краснеет».

Все эти три вида проявлений воображения могут иметь образовательное значение, потому, что заключают в себе свободное сочетание и разделение представлений.

<...> Воображение своими свободными сочетаниями представлений, выражающими какие-нибудь обобщенные представления, нравственные помыслы и чувства, бывает не только источником художественных произведений, но и пособием в науке; а потому часто и различают от художественного воображения — научное. Последнее действует особенно тогда, когда предметом умственной работы бывают какие-нибудь широкие пространственные начертания (например, в астрономии), которых мы обнять не можем нашим зрением, или деяния и деятели давно минувших исторических времен, образование миров, или созерцание гармонии и аналогии целых царств природы. Потому-то сильное воображение мы находим не у одних поэтов, но и у первостепенных мыслителей, астрономов, историков, геологов и т.д. Воображение действовало не у одного Гомера, Шекспира и Пушкина, но и у Платона, Ньютона, Шеллинга и Гегеля.

Различие между действием художественного и научного воображения состоит только в том, что там, в сфере художественной, оно идет от помысла, идеи, внутреннего содержания, к воплощению их в конкретной, индивидуальной жизни, а тут — в науке, оно идет путем обратным, и на основании

наблюдения явлений, пособляет угадывать законы жизни, различие и единство огромных, отдельных сфер ее. Естественно, что здесь оно действует в отчетливой связи с отвлеченной работой рассудка, а там, влияние рассудка и разума менее явственно, оно сокрыто, хотя присутствие их в деятельности художественного воображения не менее сильно.

<...> Для детей на первых порах, самым простым и доступным средством, пробуждающим воображение, служат басни, сказки, аллегории, притчи, потому что в подобных произведениях только воображаемое приписывается вещам, доступным их представлению или наблюдению, например, разговор голодного волка с лисицею, дремавшею после обеда под стогом сена. <...> Но возможны и такие средства, где они могут свободно употреблять свое воображение на деле. Таковыми средствами могут быть разумно придуманные игрушки, как, например, «Дары» Фребеля¹. Высшею пищей воображения служат художественные произведения вообще, в последовательном порядке соответствующие возрасту. Сюда относят художественные описания, рассказы и вообще образцовые поэтические произведения. Но порядок и способ употребления этих средств, содействующих развитию воображения, относится и к правилам обучения, в частности, отечественного языкоучения.

Память

Внимание к развитию памяти в период воспитательного образования очень важно.

<...> Под памятью нужно разуметь такое удерживание или сохранение в бессознательной сфере душевной жизни не только бывших в сознании представлений, но и их про-

¹ *Фрëбелъ Фридрих* (1782-1852) – крупный немецкий педагог, автор идеи детского сада, выдвинул теорию последовательного развития ребенка с помощью игровых материалов («дары Фрëбеля») – *Сост.*

извольных звуковых знаков или слов, и такое воспроизведение их, которое можно назвать механическим. Существенное свойство механического вызова из бессознательной сферы души представлений и их словесных знаков состоит в том, что он совершается не по сцеплению (по пространству, времени, сходству и т.д.) их с каким-нибудь независимо от нас данным представлением, но по какой-нибудь сознательной цели, по сознательному намерению, т.е. просто вследствие логического требования, хотя оно, как отвлеченное, может не иметь никакого сцепления с ними ни по смежности, ни по последованию, ни по сходству в цвете, звуке и т.д. Так, например, мы можем, вследствие данного вопроса, отвечать пересказыванием какой-нибудь целой главы сочинения, или <...> мы можем и самостоятельно созидать какое-нибудь художественное словесное или систематическое научное произведение, если только память сообщает достаточный запас удержанного ею материала. Принимая в соображение эту роль памяти, мы весьма близко выразим ее, если скажем, что отношение творящего воображения и мышления к памяти почти такое же, как и отношение морфологической или формирующей силы к неразрывной с ней материи; воображение и мышление, каждое в своем роде, созидает стройную форму, а память этому процессу душевной морфологии непрерывно придвигает нужный материал.

<...> С деятельностью памяти выступает несравненно большая возможность умственной самостоятельности, которая возможна была с преобладанием воспоминания. При содействии одного воспоминания, требуемый пониманием ряд представлений мог бы остаться без всякого выполнения, так как его теснит и закрывает безотчетное сцепление не идущих к делу представлений; а при действии механизма памяти, выдвигаются к сознанию и выражаются те ряды представлений, которых потребует логическая цель и логическая связь их.

<...> На основании предыдущего, само собою понятно значение памяти в последовательном порядке проявлений познавательной деятельности. Существенное значение памяти состоит именно в том, что она механически и как бы послушно, с неувимой быстротой, придвигает все нужные представления и все выражающие их произвольные звуковые знаки, т.е. слова, как производителю воображению, для составления цельных художественных созданий, так и мышлению, для сознательного и отчетливого соединения понятий, суждений и умозаключений и для направления их в каком-нибудь систематическом умственном произведении к одной цели.

<...> Различие памяти может происходить или от различных ее качеств, как памяти, или от предметов, которые она, то лучше, то слабее удерживает и воспроизводит.

По своим качествам память то быстрее, то медленнее, то крепче, то слабее что-либо усваивает; то вернее, то сбивчивее что-либо воспроизводит; то долговременнее, или кратковременнее что-либо удерживает; наконец, и восприимчивость имеет то более, то менее широкую.

По предметам память бывает более сильною преимущественно в каком-нибудь одном их роде. Так, например, различают память слов, память чисел, память событий, мест и т. д., но различие памяти по предметам много зависит от упражнений. Совершеннейшая память удерживает быстро, сохраняет верно, долго и многое, воспроизводит легко и точно.

Но каковы бы ни были совершенства и недостатки памяти, не подлежит сомнению, что возможны средства к усовершенствованию памяти и к содействию возможно лучшему ходу ее отправлений.

<...> По тесной связи душевной жизни с телесным организмом, и меры, оказывающие влияние на состояние памяти могут быть внешние и внутренние, прямо действующие на душевные отправления.

К мерам первого рода относится сохранение здоровья и особенно нормальное состояние нервной системы. Беспорядочная и разгульная жизнь, болезни, потрясающие мозг, излишнее употребление крепких напитков и тому подобные причины могут совершенно ослабить память и сделать ее малоспособной к сохранению систематического материала науки.

Меры второго рода, т.е. касающиеся душевной умственной деятельности, можно разделить на три вида. Так как память, с одной стороны, примыкает к воспоминанию, которое легче прямого памятования, а с другой — к мышлению, к логически связному распределению и сочетанию представлений и понятий, то и самые средства, содействующие совершенствованию памяти могут быть тройкого рода: или мнемонические (применяемые к законам воспоминания и ассоциации представлений), механические (приспособляемые к самой памяти), или логические, осмысляющие сам механизм заучивания или возбуждающие деятельность памяти, т.е. ее припоминания в связи возбуждением логической мысли.

<...> Первым из таких средств (т.е. механических — *Сост.*) можно признать внешнюю силу впечатления. Внешняя сила впечатления, разумно употребленная, возбуждает и сосредоточивает внимание; а сосредоточенность внимания устраняет помеху со стороны других впечатлений и способствует прочному утверждению заучиваемых представлений.

Вторым (средством — *Сост.*) — чтением не одним мысленным, помощью зрения, но и чтением полным, словесным — тихим или громким.

Третьим — неоднократное повторение заучиваемых представлений и слов, их выражающих.

<...> Чтобы больше было притяжения между представлениями, полезно, прибавляя новые представления, начинать их ряд припоминанием конца предшествующего ряда представлений.

В педагогической практике признано еще полезным – к заучиванию в один день присоединять повторение того же на другой день поутру.

Наконец, сила заучиваемых представлений и его впечатлений может и должна быть не только внешняя, но и внутренняя; а это и есть та разумная сила, которая именно преимущественно требуется не только для крепкого, но и для разумного усвоения представлений. Подобную силу имеют представления, когда они возбуждают в нас интерес; чувство же интереса бывает в то время, когда мы понимаем смысл представлений и сознаем с приобретением их возрастания – расширение и возвышение нашего понимания, знания и нашей внутренней жизни.

К третьему разряду средств мы относим те средства, которые и облегчают, укрепляют и осмысливают дело памяти.

К таким средствам можно отнести подчеркивание в прочитываемом главного и уразумение логического хода мыслей; но преимущественно бывает, при заучивании объемного состава какой-либо науки, составления в строгом порядке кратких обзоров или конспектов, с обозначением видимыми знаками главных и второстепенных частей или разделений и подразделений. Тут к заучиванию механическому привходит притяжение всей массы представлений центральными мыслями и остовом их последовательного развития. <...>

Мышление.

<...> Мышление можно назвать таким процессом умственного признания (т.е утверждения или отрицания) чего-либо действительного, когда это признание не останавливается на одной данности чувствам явления, как явления, среди такого же данного порядка других явлений. Мыслительное признание чего-либо, как существующего и действительного, основывается на таком рассмотрении данных явлений и их

соотношений, которое приводило бы к отчетливому пониманию действительных свойств вещей и их внутренней связи. Постоянная верность своим законам и формам, с соответственным применением их к познанию действительности или сущего и должного, и было бы делом в совершенстве развитого мышления. Законы же и формы, которые должны быть соблюдены, как неразрывные с самою природою мысли, для приобретения правильных знаний, составляют предмет исследований науки, называемой логикой.

<...> Деятельность мышления, как и представления и воображения имеет дело с единицами и их соединениями и разделениями; но единицы мышления и их соединения и разделения существенно не сходны с единицами и их сочетаниями и разделениями в чувственном сознании, в представлении и воображении. А потому и вся деятельность мышления носит иной характер в сравнении с рассмотренными низшими теоретическими проявлениями.

Во-первых, единицы мышления имеют характер не образный, но отвлеченный, слагающийся из отвлеченных признаков, мысленно выделенных от чего-нибудь чувственно данного и еще смешанного; сочетание же их в одну умственную единицу может и не иметь образного, единичного выражения. Опорой и носителем их служат, конечно, конкретные явления; но само это отвлечение или выделение и соединение существенных признаков в умственную единицу или понятие производится только мышлением. Таково, например, понятие животной жизни. Все животные могут иметь одни и те же признаки животной жизни; но вместе с тем, каждый вид животных имеет и какое-нибудь несходство с другими видами их, от которого умственно нужно отделять или отлекать черты сходные, для составления из них умственной и безобразной единицы, называемой понятием, в данном случае понятием животной жизни.

Во-вторых, так как умственные единицы, называемые понятиями, не даны нам непосредственно, в готовом виде, подобно представлениям, но должны быть добываемы с помощью суждений и умозаключений, выражающих внутреннюю соединимость или несоединимость многих признаков в одно понятие, то значит, понятия постоянно находятся в процессе образования.

В-третьих, мышление не только делает предметом своих отвлечений различные роды и виды вещей, но и различные соотношения между вещами возводит к отвлеченным понятиям или категориям, и по ним отчетливо рассматривает фактические или конкретные соотношения между вещами. Таковы, например, категории или понятия причины и действия, субстанции и видоизменения, качества и количества, цели и средства и т.д.

В-четвертых, добываемые мышлением единицы или понятия <..>. имеют характер не безразлично данный, не случайный, но сознательно необходимый, от которого мышление и отступить не может, ставя свои единицы и их сочетания не как произвольно принятые, но как общие и всеми одинаково признаваемые.

Весь окружающий нас мир предстает нашему чувственному сознанию как совокупность множества вещей (как единиц) несходных, разграниченных, но вместе с тем и соединенных между собою, хотя нам и неизвестно еще, в чем именно состоит их существенное сходство и несходство, и вместе — соотношение и связность.

Деятельность представления заменяет эти чувственно данные единицы и их сочетания мысленными копиями их и также мысленными сочетаниями их чисто внешними, по одному их внешнему соприкосновению.

Воображение уже созидает обобщенные представления и, под незаметным влиянием разума, гармонически соединяет

многие представления в какой-нибудь один цельный состав (например, в греческой мифологии многие божества – в одну систему богов), для выражения идеально создаваемой действительности.

Деятельность мышления не уничтожает свойственного воображению позыва к высшей действительности, но она идет к цели путем отчетливых понятий и отчетливым, связным переходом от явлений к законам, от видимого к мыслимому. В своих мыслимых, отчетливо создаваемых единицах, называемых понятиями, и в их отчетливых сочетаниях с помощью суждений и умозаключений, мышление дает нам возможность сознать недоступную ни чувственному сознанию, ни представлению, действительную природу вещей и их действительную внутреннюю связность.

<...> Мышление, сквозь покров явлений и при помощи анализа явлений, проникает во внутреннюю, действительную их связность и зависимость, при которой понятны и действительные пределы, разграничивающие их одно от другого.

<...> Отличаясь отчетливою строгостью своей формы (т.е. логической связностью), оно (мышление – *Сост.*) преобразует и осмысляет для нашего сознания самое содержание: вместо призрачной связи явлений, он ставит их законы и действительные причины; вместо произвольно представляемых целей жизни, ставит цели разумные и всеобщие. Такова общая отличительная черта мышления, в сравнении с предыдущими проявлениями теоретическими и познавательными.

Но для науки воспитательного образования в высшей степени важно иметь еще в виду, что и в этой деятельности познающей мысли, обозначаются две сферы, или как бы две инстанции. Понимание различия между ними, не смотря на внутреннюю связь их, имеет очень важное образовательное значение не только в период воспитания, но и потом – в жизни, в период самообразования и самостоятельной деятельности.

<...> Когда мы начали спрашивать о субстанциальности и несубстанциальности, о причине и действии в наблюдаемой нами хотя бы самой ограниченной среде явлений, то это значит, что деятельность мысли уже проникнута призывом к познанию субстанции и причины вообще, т.е. такого существа, которому свойственно быть вещественным, такой причины, которой свойственно быть только причиной и никогда действием, т.е. свойственно быть первопричиной или творящим и мироправящим могуществом. <...> И как только начинается сознательная умственная работа над решением вопроса о существе всесущественном, о первопричине всякого бытия, о миротворящем могуществе, о последней цели бытия и жизни, то это значит, что мышление усиливается ввести в сознание самую твердую и самую глубокую основу всякого бытия и знания, что оно не только ищет причины явлений, но усиливается уразуметь самый смысл жизни, потому что смыслом жизни предполагается знание последней разумной цели, к которой направлены все ее проявления.

Обе эти степени или инстанции принадлежат одной и той же силе мыслящей, но многие мыслители часто обозначают ту и другую особыми названиями: первую называют рассудком, вторую – разумом. Обе они имеют образовательное значение, но значение их неодинаково, хотя они никогда не должны распадаться, но всегда должны составлять одно целое. Первая направлена больше к исследованию явлений как явлений, причинного соотношения между ними и потому ей свойственно больше рассматривать как бы физическую сторону явлений; тогда как вторая, несмотря на всю необходимость материала знания, доставляемого первой, определяет по смыслу высшей причины и высшей цели бытия, самый смысл всякой жизни, и потому она может достигнуть цели не иначе, как путем нравственного самопознания, свойственного человеческой внутренней природе, потому что только для

нравственного самосознания может быть понятно не только явление как явление, но и бытие, которое выше и глубже всего являющегося – бытие идеальное, мыслимое и должное.

<...> И вот где тот другой берег, о котором мы упоминали выше, говоря, что представление только отрывается, подобно птице, от незыблемых чувственных перцепций, но что оно не пристает еще к другому берегу, утверждаемому твердо и незыблемо высшим умственным и нравственным образованием. Другой берег – это разум и сердце, и тот высший мир, на который указывает разум и вера; потому что высшие созерцания разума уже непосредственно примыкают к созерцаниям веры, и в них только мир и вся наша жизнь получают прочный и правильный смысл.

<...> В нем (мышлении – *Сост.*) высший теоретический орган и мерило наших практических отношений к жизни; наконец, в нем и высший орган нашего саморазвития и самообразования. <...> Но для того, чтобы содействие развитию мыслящей силы было плодотворно и полно, необходимо на основании вышесказанного, иметь в виду, что естественное развитие нашей мысли не может останавливаться на относительных причинах наблюдаемых нами явлений, но ищет успокоения в истинах высших, касающихся самого смысла и цели нашей жизни.

Развитие мышления и средства содействия этому развитию

<...> Если наше сознание на первых порах будет постепенно обогащаться чувственными перцепциями, останавливая внимание хотя бы и на внешних отличительных признаках вещей, например, камня, растения, животного и т.д., если даже эти простые чувственные перцепции будут предметом бесед, с соблюдением в них некоторого порядка, то сумма их уже будет отдаленным задатком тех отвлеченных единиц и их сочетаний, которые будут потом развиваться в сознательных

и отвлеченных формах понятий, суждений и умозаключений.

Это именно назначение чувственных перцепций и должно иметь в виду самое элементарное наглядное обучение <...>.

Точно также мы будем отдаленно содействовать развитию отчетливых форм мышления разумным влиянием на деятельность представления и воображения. И на этой степени будет продолжаться приготовление к прямому логическому образованию приучением, во-первых, к точному разграничению представляемых единиц в их многообразных сочетаниях и разграничениях, во-вторых, обобщением конкретных, единичных представлений в идеальные или общие типические представления, наконец, самим соединением не сходных и разделением сходных представлений, что уже ведет к развитию пронизательной мысли и остроумию.

Наиболее отдаленно от внутреннего соединения представлений, как предвестника внутреннего соединения понятий в суждениях и умозаключениях, сцепление представлений по соприкосновению их в пространстве и последованию во времени. Но и оно очень важно в том отношении, что сразу предупреждает от рассыпчатости представлений <...>.

<...> Все это простое, практическое содействие развитию логического мышления может происходить как в форме обыкновенных бесед, так и при толковом чтении и разборе самых простых фраз, предложений и статей.

В чем же будет состоять дальнейшее содействие умственному развитию или развитию деятельности мыслящей силы?

<...> Можно, для более точного разграничения между главными средствами умственного развития, отличать средства чисто практические или такие умственные произведения, в которых действует самая строгая логическая мысль, от объяснения, хотя бы простого, самих логических законов и главнейших логических форм мышления. Среднее место между этими двоякого рода средствами логического умст-

венного развития занимает основательное языкоучение, или, точнее, обучение отечественному языку. Итак, к средствам первого рода мы относим, во-первых, научное преподавание или основательное преподавание наук, хотя бы в таких элементарных размерах, какие возможны в пределах низшего и среднего образования. Изучая какую-либо науку, выясняя себе удел ее исследований в целой сфере знаний, разделение ее на главные вопросы, проходя потом каждую из этих частей в связном порядке, мы незаметно приучаемся пользоваться нашими умственными силами по законам логическим и основательно различать одно от другого, сущность или первоначальные силы от явления, причину от действия, качество от количества, подчиненные и соподчиненные понятия и т.д. И на этой же степени научного образования можно отчасти ознакомиться и с методами индуктивным и дедуктивным, так как изложение наук по большей части бывает дедуктивно, тогда как исследование требует приемов индуктивных. Потому то, некоторые ученые и педагоги не без оснований полагают, что к изучению логики, хотя бы даже элементарному и практическому, лучше приступать в то время, когда уже приобретен некоторый материал научных сведений.

К этому же роду средств практического навыка к логической связности и последовательности в изложении своих мыслей, нужно отнести еще ученые сочинения или вообще сочинения дидактического содержания, на которые обыкновенно указывается в курсах словесности и хрестоматиях. В особенности важны для логического развития те дидактические сочинения, в которых зрело и основательно рассматриваются какие-нибудь нравственные вопросы, потому что для стройного объяснения подобных вопросов требуется значительная доля самопознания или умственной самостоятельности.

Ближе подводит к отвлеченной умственной морфологии основательное, грамматическое обучение отечественному

языку, потому что в слове явственно выражаются самые общие законы мышления, рассматриваемые логикой.

В грамматике главное значение имеют этимология и синтаксис, и основательное объяснение их может быть весьма хорошим подспорьем и приготовлением к пониманию логики. Этимология имени поможет уразумению различия между представлениями единичными, или конкретными и общими или родовыми и т.д.; именами прилагательными и числительными будут объясняться до некоторой степени категории качества и количества. Пониманием значения глагола с его залогами пролагается путь пониманию категорий причины и действия, действия и страдания.

Как этимологическая часть грамматики prepares к пониманию логического трактата о понятии, так синтаксис простого предложения, сложного и периода, будет самым простым практическим приготовлением к логическому трактату о суждениях и умозаключениях, потому что в синтаксисе мы уже навываем правильно соотносить одни представления, понятия и целые предложения с другими и отчетливо их соединять или разделять.

Даже отчетливый орфографический (знаки препинания) и просодический разбор прочитываемого может много способствовать общему умственному развитию и приготовить к отчетливости суждений, требуемой логикой.

Но главным орудием развития мыслящей силы со стороны умения пользоваться свойственными ей формами, должно быть простое, практическое и последовательное объяснение самых существенных вопросов логики, касающихся именно этих форм.

<...> Эти три, взаимно обуславливающиеся стадии в процессе мыслительной деятельности — понятия, суждения и умозаключения и требуют преимущественного внимания в период воспитательного образования.

В свойствах мыслительной деятельности уже есть данные для понимания – почему эта деятельность называется отвлеченной или отвлекающей, а ее произведения отвлечениями. Отвлечение свойственно ей потому, что от конкретных, данных чувствами явлений, она мысленно отделяет некоторые признаки и только мысленно же составляет из них нечто единое в виде понятий, хотя на деле эти признаки разбросаны по многим конкретным явлениям и перемешаны с другими признаками. Так, например, для составления общего понятия животной жизни или тюльпана, мы должны выделить или отвлечь из многих экземпляров конкретных животных и из различных родов тюльпанов общие тем и другим признаки и составить из них два общих понятия – животного и тюльпана, которые были бы цельными и единичными и для представления. И, однако же, сделать общие понятия конкретными в единичных представлениях невозможно; общие понятия всегда остаются только мыслимыми, а не представляемыми. Но, несмотря на то, без этого мысленного выделения и отвлечения признаков вещи или многих вещей в одно, без умственной, многообразной работы над ними в суждениях и умозаключениях, невозможно было бы и познать внутреннюю сторону явлений.

<...> Так как понятия неразрывно связаны с представлениями и чувственными созерцаниями или перцепциями, и кроме того, весь процесс их образования выражается словами, то понятно, что: 1) всегда необходимо обращать внимание на точность и определенность слов, выражающих понятия; точность слова и твердость в разграничении понятий служат признаком развитого рассудка; 2) необходимо обращать внимание на верность и достаточность чувственных созерцаний и представлений, потребных для составления правильных понятий. Соблюдение обоих требований делает наш ум и его произведения ясными и жизненными.

За понятиями в логике обычно рассматривают суждения. Суждение это акт, движение предварительных комбинаций или соотношений, которые нужны, чтобы мы пришли к установке понятий. В акте суждения мы только ищем еще соединения или разделения между представлениями, чтобы могло установиться понятие.

Прежде всего, конечно, за общим понятием о суждении необходимо обратить внимание на части суждения: субъект или подлежащее, предикат или сказуемое, и на связку, иногда употребляемую. Далее можно объяснять различные логические формы суждения по четырем категориям: количества, качества, по категории отношения вещей между собой и по категории их отношения к нам или к нашей ассерции (утверждение - лат.) о них.

Преимущественного внимания, по нашему мнению, требует объяснение различия между суждениями аналитическими и синтетическими. <...> Под суждениями аналитическими понимают такие суждения, в которых предикат сам собою выходит из субъекта <...>. Таково, например, суждение: треугольник (подлежащее) есть плоскость, ограниченная тремя линиями (сказуемое). Тут очевидно, что предикат (плоскость, ограниченная...) выходит из самого понятия о треугольнике.

Иное свойство синтетических суждений. В них предикат не выходит из самого данного понятия. Для того, чтобы можно было приписать одно другому, необходимы еще опыт, исследование, внешнее или внутреннее наблюдение, словом, нужно еще изучение субъекта и того предиката, который нам предстоит или приписывать или не приписывать субъекту. Таковы, например, суждения, что электричество, магнетизм и гальванизм суть различные проявления одной физической силы, или что сознание формы пространства и времени зависит не от ощущений, а от того, что душевному агенту свойственно проявлять себя в формах пространства и времени.

Объяснение различия между суждениями аналитическими и синтетическими очень важно, потому что этим различием объясняется потом различие между методом аналитическим и синтетическим, во-вторых, между математикой и естествознанием, и отчасти, вообще между науками физико-математическими и нравственными.

Третью, самую развитую форму логической мысли, составляет умозаключение. Как суждение можно считать развивающимся и развитым понятием, так на умозаключение можно смотреть, как на развитое суждение, потому что самое общее существенное различие между ними состоит только в том, что в суждении мы соединяем или не соединяем предикат с субъектом, но в при этом высказываем причину или основание, требующее такого соединения. Так, например, когда мы высказываем суждение, что «воде свойственно протяжение», то для того, чтобы из него развилось умозаключение, нам стоит подвести понятие воды под такое другое понятие, с которым, по самому свойству этого понятия, уже неразлучен и предмет протяжения. Таким средним понятием будет понятие тела. Итак, когда мы определенно выскажем, что «всякому телу свойственно протяжение», что «вода есть также тело», а потому и «воде свойственно протяжение», то это будет умозаключение. Понятно, что умозаключение содержит в себе развитое, выработанное и доказанное суждение.

Далее, в логике обыкновенно различают умозаключения непосредственные и посредственные, к последним относятся силлогизм, наведение и аналогия.

Отличительную черту посредственного умозаключения от непосредственного мы уже знаем: она состоит в том, что в этом последнем мы не высказываем ясно закона, почему от общего положения мы приходим к заключению, тогда как непосредственное умозаключение с точностью развивает основания наших заключений или положений.

<...> Умозаключение есть орудие знания, но знанием предполагается, что мы правильно понимаем положение явления в определенном кругу других явлений. Умозаключение, собственно и связывает данное явление с определенным кругом явлений и указывает на его положение в определенной их среде со свойственными ей законами.

Но этот процесс подведения данного явления под общий закон может быть троякого рода: или когда дано общее, как известное, и мы им определяем частное или данное явление; или наоборот, мы изучаем данные явления, т.е. нечто частное, и в нем пытаемся найти общий закон, которому оно, а равно и подобные явления, подчиняются; или, наконец, нам дано что-нибудь частное с его свойствами, и мы заключаем, что и другое частное, как сходное с первым в каких-либо отношениях, должно иметь те же свойства. В первом случае происходит силлогизм, во втором — наведение, в третьем — аналогия или аналогическое умозаключение.

<...> В пределах общего образовательного влияния на умственное развитие необходимо ограничиться только самым общим объяснением различий между ними. Объяснение этих трех форм умозаключений необходимо, потому что понимание различия между ними проливает потом свет на два различных метода, употребляемые в науке <...> дедуктивный и индуктивный. В индуктивном методе содержится только дальнейшее и подробное применение наведения или индукции, а дедуктивный метод, по крайней мере, по его обратному ходу в сравнении с наведением, можно сравнивать с силлогизмом. Индуктивный метод prepares своими исследованиями общие начала, изыскивает на основании анализа некоторых явлений одного рода общие законы, свойственные целому роду явлений; а дедуктивным методом мы пользуемся, когда, и, имея добытые индукцией общие начала, систематически рассматриваем по ним все явления из-

вестного рода в науке или ученом трактате.

<...> Для развития самостоятельной работы над понятиями, суждениями и умозаключениями, полезно было бы отыскивать подходящие примеры из той сферы наук, которые будут идти параллельно этому логическому образованию; во-вторых, по временам необходимы для обучаемых и собственные упражнения, в которых, могло бы иметь место применение пройденного в течение известного времени в теоретических объяснениях. Главным препятствием к развитию мыслящей силы бывает пассивное заучивание логических правил и положений и недостаток поводов к проявлениям собственной логической самостоятельности в учащихся, как изустным, так и письменным.

<...> В свойствах сознания, как деятельностного и развивающегося, легко можно открыть, во-первых, основание законов тождества и противоречия, потому что сознание иначе и не может быть сознанием, как удерживая свое единство во множестве своих перцепций, и свое тождество – в ряду своих изменений. Далее, в тех же свойствах деятельного сознательного начала, окажется зерно понятий, суждений и умозаключений, как таких познавательных форм, без которых процесс сознания не мог бы быть и процессом, потому что для единства и тождества, как активного и процессирующего, необходимо нечто не сходное между собой отделять, а сходное – соединять. Наконец, сознанию, как процессу сознающего начала, свойственно иметь и деятельную экспансию, т.е. быть деятельным и воспринимать действия, а различные формы его деятельного или страдательного состояния дают как бы силуэт тем формам или категориям, по которым обыкновенно определяется нашей познающей мыслью искомая реальная связь или взаимная внутренняя зависимость стихий, составляющих материал чувственных перцепций и представлений.

<...> Но развитие умственных форм далеко не может быть

единственной целью образовательного влияния на развитие в образуемых мыслящей силы.

Что же должно быть внутренней целью, завершающей и осмысляющей это формальное умственное развитие?

Нам уже известно, что воспитательное образование своими мерами приспособляется к законам наших психофизических сил, а потому и ответ на этот вопрос не может быть произвольный. Мы должны найти его в самих законах развития нашей внутренней жизни, в частности, в законах развития в нас мыслящего сознания, на которые указывает психологическая наука. <...> Пользуясь рассудочными категориями или как бы углами умственного зрения, мы применяем их к исследованию явлений и доискиваемся в их среде, как ограниченной, так же ограниченных причин, относительных целей различных уделов бытия и жизни, то подобные искания, свойственные нашей мысли, уже сами собой предполагают само собой в нас позыв и к постижению первопричины, первосущества и высшей цели всякого бытия и жизни. Возможно, полное выяснение этой высшей функции нашей мысли есть дело дальнейшего, высшего образования и самообразования, как дело целой жизни. Тут первым условием правильного пути к цели будет правильное понимание отношения физической природы к нравственной, потому что нравственной природе или нравственным существам свойственно сознавать в себе не слепое орудие каких-нибудь сторонних целей, но начало самодетельное, выясняющее для себя и высшую цель жизни, присущую в самом естественном развитии данных ему сил. В этом миниатюрном отношении физических сил к нравственным, в человеческом микрокосме, как в капле моря отражается и общее отношение физического мира к нравственному, а равно и общее первенствующее значение нравственной жизни, в которой нужно искать ключ и к решению высших вопросов мысли. Оно потребует, прежде всего, правильного

понятия о нравственной природе человека, о ее смысле и значении; без этого условия неизбежны будут резкие недостатки даже и в высшем образовании.

Но уже по самому существу высшего развития нашей мысли, на которое указывает психологическая наука, происходит необходимое требование, чтобы и в период воспитательного образования были средства, поддерживающие и питающие в нас это высшее расположение нашей мысли и всей нашей внутренней жизни. Высшие истины, составляющие предмет мышления на высшей его инстанции, касаются высшего начала и высшей цели жизни, т.е. касаются истин сколь высших умственных, столь и религиозных – идеи Бога и божественного мироправления. Естественно, поэтому, что религиозное образование, в период воспитательного образования, существенно необходимо для самой естественной полноты вообще умственного образования, и что без этого условия, этому, последнему, неизбежно предстоит в будущем участь односторонности и безжизненности, которая может потом обнаруживаться безотрадными последствиями не только теоретическими, но и практическими, когда среди мятущихся невзгод жизни, не будет того высшего устоя, который сообщает нам только религия. Нет нужды, поэтому распространяться о том, что основательного ознакомления с истинами веры в период воспитательного образования требует не один обычай или внешний принятый порядок, но сама нормальность развития нашей внутренней жизни, и в частности, нашей познающей мысли. Нарушать этот закон жизни, значило бы самоправно отнимать у человека то, чего мы не только не вправе отнимать, но и что мы обязаны сообщать, и что составляет его неотъемлемое достояние и необходимейшее условие полноты его внутренней жизни.

Публикуется по: Гогоцкий С.С., Краткое обозрение педагогики. Из лекций в Императорском университете Св. Вла-

димира и на Высших женских курсах. — Вып. 1. — Киев, 1882. — 1—146

К. Н. ЛЕОНТЬЕВ

Константин Николаевич Леонтьев (1831—1891) — видный русский публицист, философ, православный мыслитель. После окончания медицинского факультета Московского университета участвовал как врач в Крымской войне, затем проявил себя на дипломатической службе в балканских странах, занимая должности вице-консула и консула в ряде греческих и турецких городов. Некоторое время после увольнения с государственной службы К.Н. Леонтьев провел в монастырях Греции (на Афоне) и России.

К.Н. Леонтьев получил широкую известность своими публикациями в «Русском вестнике», «Гражданине», «Руси», «Востоке», «Варшавском дневнике» и других газетах и журналах. Его статьи затрагивали как вопросы быта, верований, истории южных европейских народов, так и актуальные проблемы политики, философии, просвещения.

Одной из тем творчества мыслителя стала культуросообразность русского воспитания, суть которой он отразил в статье «Грамотность и народность» (1870) и ряде других произведений.

Грамотность и народность

<...>

II

<...> В России еще много безграмотных людей, в России много еще того, что зовут «варварством». И это наше счастье, а не горе. Не ужасайтесь, прошу вас; я хочу сказать только, что наш безграмотный народ более, чем мы, хранитель народной физиономии, без которой не может создаться своеобразная цивилизация.

Я не хочу сказать, что народ наш совсем не надо учить гра-

моте, что его не следует просвещать; я скажу только: наше счастье в том, что мы находимся «im Werden»¹, а не стоим на вершине, как Англия, у вершины, как немцы, и тем более не начали еще спускаться вниз, как французы. <...>

Замечательно, что в последнее десятилетие всякий шаг, который мы делали по пути европеизма, более и более приближал нас к нашему народному сознанию. Бесцветная и безвкусная, но видимо, полезная (за неимением другого) вода всеобщего просвещения только подняла и укрепила русские всходы, поливая наши, нам самим незнакомые поля. <...>

III

<...>

Сначала, в Московский период нашей истории, нам мешали развиваться излишняя простота и однообразие нашей жизни и недостаток общей сознательности. Потом, в тот период (до 1856 года), который можно назвать чисто Петербургским, нам по-своему мешало развиваться излишнее разъединение, несходство людей между собою. Только теперь, когда различные слои нашего общества еще хранят свою физиономию, а стены, начавшие уже под конец бесплодно теснить их, рушились по мановению Державной руки, мы можем выработать с течением времени что-либо мировое свое.

Европеизированная часть нашего народа уже усвоила себе все высшие (философские) и низшие (временно-практические) плоды всемирного сознания, а народ еще хранит в столь многом свято свое родное (как бы грубо оно ни было, это не беда), и облечение общих идей в родные формы может принести и уже во многом принесло богатую жатву.

Эти общие идеи, какого бы они ни были порядка: философского, художественно-творческого или просто жизненно-

¹ В стадии становления. — *Сост.*

практического, проходя сквозь народные, местные формы, могут приобрести ту степень новизны и оригинальности, которая со временем может обновить несомненно стареющий мир. Тот народ наилучше служит и всемирной цивилизации, который свое национальное доводит до высших пределов развития; ибо одними и теми же идеями, как бы не казались они современникам хорошими и спасительными, человечество постоянно жить не может.

IV

Я скажу заблаговременно мое общее заключение; ибо я знаю, что взгляд мой на это так уклоняется от принимаемых ныне более или менее всеми взглядов, и любовь к смелости и своеобразию мысли так остыла в наше время, что я боюсь заставлять ждать читателей до конца.

Мое общее заключение не безусловное против грамотности, а против поспешного и тем более против обязательного обучения. И это я говорю не с точки зрения свободы; развитие не всегда сопутствует свободе, — а с точки зрения народного своеобразия, без которого, по-моему, великому народу не стоит и жить.

Надобно, чтобы образованная часть русского народа (так называемое общество) приступила бы к просвещению необразованной части его только тогда, когда она сама (т.е. образованная часть) будет зреее. Обязательная грамотность у нас тогда только принесет хорошие плоды, когда помещики, чиновники, учителя, т.е. люди англо-французского воспитания сделаются все еще гораздо более славянофилами, нежели они сделались под влиянием нигилизма, польского мятежа и европейской злобы. Если так - то как уже я сказал в начале статьи, что мы все стали несколько более славянофилы, чем прежде? Да, я сказал: — несколько более; но это еще очень мало, это ничтожно в сравнении с тем, что могло бы быть.

Чистых, строгих славянофилов, в которых были бы совокуплены все элементы, составляющие полную картину московского славянофильства, у нас очень мало; но нет сомнения, что учение это в раздробленном виде сделало у нас значительные успехи в последние 10 лет.

Но этого недостаточно. Если и в раздробленном виде славянизм или руссизм несколько более прежнего разлились по нашему обществу, то это, как уже выше было доказано, благодаря тому, что корни у нас свои. Если же недоросшее до полного руссизма общество примется менять некстати самые корни эти, то уже тогда «бесцветная вода» всемирного сознания будет поливать не национальные всходы, а космополитические, и Россия будет столько же отличаться от других европейских государств, насколько, напр., Голландия отличается от Бельгии. Но мы желали бы, чтобы Россия от всей Западной Европы отличалась на столько, на сколько греко-римский мир отличался от азиатских и африканских государств древней истории или наоборот.

Самый успех «Дня», «Русской Беседы», «Времени», «Эпохи» и «Якоря»¹ сравнительно с другими более космополитическими изданиями доказал, между прочим, что даже и теоретически наше общество еще не доросло до настоящего руссизма, не говоря уже о практических его приемах. Надо, чтобы за народ умели взяться; надо, чтобы нам не испортили эту роскошную почву, прикасаясь к которой мы сами всякий раз чувствуем в себе новые силы. <...>

Если бы даже дело шло только об общеевропейском прогрессе, то нет наивысших его проявлений, которые нам не были бы доступны и легки в виде простого подражания. Но тут дело идет о предмете, который для нас, славян, должен быть если не дороже, то по крайней мере не дешевле об-

¹ Журналы патриотического направления. – *Сост.*

щей нравственности и общей науки. И зачем робкие уступки! Предмет этот — национальное своеобразие, без которого можно быть большим, огромным государством, но нельзя быть великой нацией. Предмет этот должен быть нам дороже всего... Почему же? А потому, что общая нравственность и общая наука не уйдут от нас; а национальное своеобразие легко может уйти у славян в XIX веке!

Здесь не место доказывать, почему национальное своеобразие может быть не только средством, но и целью само себе; это повлекло бы нас далеко.

К тому же я уверен, что многие поймут меня теперь и с полуслова.

Тех же, которые не согласятся, что национальность может быть, а у славян и должна быть пока сама себе целью, я попрошу согласиться хотя с тем, что грамотность уже сама себе целью никак не может быть...

Всякий согласится, что она есть лишь средство.

Все сторонники грамотности смотрят на нее с этой точки зрения. Одни надеются укрепить в народе чувство религиозное и нравственное; надеются сделать народ более мягким в домашних нравах его, более благочинным и добропорядочным; другие, напротив, под разными благовидными предложениями имеют в виду рано или поздно всучить простолюдину Бюхнера¹ или революционные книги. <...>

Итак, судя по этим кратким и спешно изложенным примерам и по множеству других, можно сказать, что грамотность сопутствует всевозможным² нравственным качествам как из круга семейной, так и государственной жизни. Теперь обратимся к уму.

¹ Бюхнер Ф.-К.-Х.-Л. (1824—1899) — немецкий философ-материалист, атеист. — Сост.

² Всевозможным — здесь: в равной степени и положительным, и отрицательным. — Сост.

Неужели мы смешаем грамотность с развитием ума и талантов?

Кто же это сделает? Грамотность может отчасти способствовать их развитию, как и развитию нравственных свойств; но этому развитию способствуют и тысячи других обстоятельств помимо грамотности.

Русский мужик очень развит, особенно в некоторых губерниях. Он умен, тонок, предприимчив; в нем много поэтического и музыкального чувства; местами он неопрятен, но местами очень чист и всегда молодец. Он умеет изворачиваться в таких обстоятельствах, в которых растеряются грамотные, но тупые французские или немецкие поселяне.

Герцену надо отдать при этом случае справедливость, он тоже говорил про русского мужика: «он не образован, но он развит».

Почему же, за немногими исключениями, у нас люди почти всех учений нередко и бессознательно с любовью обращаются к нашему простолюдину? Неужели только из демократической гуманности? Нет, здесь есть другое... Всякий член, оторванный быстрым и сначала насильственным европейским воспитанием нашего общества, понимает, что в нашем простом народе отчасти скрыт, отчасти уже ясен наш национальный характер.

И действительно, в гармоническом сочетании наших сознательных начал с нашими стихийными, простонародными началами лежит спасение нашего народного своеобразия. Принимая европейское, надо употреблять все усилия, чтобы перерабатывать его в себе так, как перерабатывает пчела сок цветов в несуществующий вне тела ее воск.

Для всякой живой цивилизации столько же необходимы начала наивные, как и сознательные. Без наивных элементов жизни разве возможны были бы Кольцов и Шевченко? В области чистой логики и математики нет ничего националь-

ного и поэтому ничего живого; живое сложно и туманно.

Сложные обстоятельства в жизни великих народов, неподдающиеся чистому расчету, разнообразие страстей, степени родов воспитания влияют не только на развитие живых и полных характеров в самой жизни, но и на искусство и на мышление и даже на науку. В одном из наших русских журналов (кажется во «Времени») было сказано, что все произведения искусства и мысли, которые приобрели мировое значение, потому именно и стали мировыми, что они были в высшей степени национальны.

Поэтому здесь следует такой род доводов:

Если мы допустим, что великому народу не стоит жить только в виде большого государства и что ему должно иметь хотя сколько-нибудь свою культуру, то из этого будет ясно, что надо самой жизни быть своеобразной. Если же жизнь должна быть своеобразна, а своеобразие сохранилось в нашем народе лучше, чем в нашем высшем и ученом обществе, то надо дорожить этим своеобразием и не обращаться с ним торопливо, дабы не погубить своей исторической физиономии, не утратить исторических прав на жизнь и духовный перевес над другими.

Итак, мы возвратились к тому, откуда пошли. Я думаю, что даже и теперь усердствовать с просвещением народа *al'europenne*¹ вовсе нет нужды.

Публикуется по: Леонтьев К.Н. Восток, Россия и славянство. — Т. 1. — М., 1885. — С.1—33.

Н.И. ИЛЬМИНСКИЙ

Николай Иванович Ильминский (1822—1891) — ученый-востоковед, один из крупнейших русских тюркологов, профессор Казанского университета и Казанской духовной акаде-

¹ По-европейски. — *Сост.*

мии, создатель эффективной системы просвещения нерусских народов, основанной на использовании их разговорного языка. Родился в Пензе, в семье священника. Окончил Казанскую духовную академию. Хорошо владел татарским, турецким, арабским и персидским языками. С 1872 года, став директором Казанской учительской инородческой семинарии, всецело посвятил себя делу просвещения нерусских народов. Занимался переводами на татарский и другие языки Священного Писания, богослужебных текстов, учебников, книг для чтения и пр. Предложенную Ильминским систему просвещения татар Министерство народного просвещения признало пригодной для всего инородческого образования. Вслед за Казанской учительской семинарией возникли учительские школы в других местах – центральная чувашская в Симбирске, черемисская (мари) в Уфе, инородческая в Бирске.

Беседы о народной школе

I. Какая задача народной школы

<...>

Народная школа, по степени образования, есть низшее училище; но как начальное училище, она полагает начало и как бы основание образованию.

Чтобы определить значение названия «народная», противопоставим народной школе школы: земледельческую, ремесленную, живописную и т. п. <...> Те школы готовят каждая свое сословие специалистов; а народная школа должна образовывать непосредственно людей, из которых слогается народ. Поэтому она должна выпустить хороших людей.

Какого человека называют хорошим? Бывает иногда прекрасный мастер, но как человек – не хорош. Можно быть даже художником или ученым, и в то же время нехорошим человеком. Хорошим человеком называется честный, доброжелательный, набожный и т. п. Словом, название хорошего

человека дают собственно нравственные качества.

Что же отсюда следует? Художником, ученым, даже ремесленником не всякий может быть и не всякий должен быть; а хорошим человеком, т. е. нравственным, честным, добрым и религиозным всякий может быть и всякий обязан быть. Добрая нравственность есть основание, на котором всякая специальность, научная, ремесленная и тому подобная, получает особенную прочность и цену. Пусть сначала образуется хороший человек, а потом на этом основании будет хороший специалист. Отсюда следует, что народная школа обязательна для каждого человека.

Как народная школа исполнит свою задачу? Хороший, нравственный, религиозный человек должен быть таким не на словах, а на деле, и не в мыслях только и понятиях, а главным образом в действиях и в жизни, не пред людьми подобно лицемерам, а по совести и пред Богом. Поэтому, чтобы образовать нравственного человека, недостаточно разъяснения или преподавания, которое обыкновенно и всего чаще производится в училищах, а надобно воспитать человека, т.е. сделать так, чтобы он вырос и укрепился существенно в делах добрых и в чувствах богобоязненных и честных.

Религиозность есть общехристианская, нравственность есть общечеловеческая; но та и другая, в таком общем, отвлеченном их виде, не уместны в начальной народной школе. Объясним эту мысль через аналогию тела.

В теле человеческом, при одинаковости общего устройства и всех частей и органов, а также внутренней деятельности и жизни, как это излагается в анатомии и физиологии, есть частные особенности, происшедшие и упрочившиеся от условий страны и климата, от пищи и других средств материальной жизни. <...> Совокупность всяких частных мелких особенностей составляет расу, или породу. Человек растет среди условий и обстановки своей родины и своей расы.

Подобным образом в душе человеческой, кроме ее общечеловеческого, так сказать, состава, излагаемого в психологии, есть частные особенности, которое весьма важны в душевной жизни. Совокупность этих особенностей составляет народность, под сенью которой эти особенности с каждым поколением углубляются и утверждаются все более и более. Таким образом, и нравственность, даже христианство, в жизни и в действительности у каждого народа имеют свои особенные отличия, при общем сходстве в сущности. <...>

Эти нравственно-религиозные особенности, укрепившиеся с поколениями, возникают и существуют под сенью тех общественных групп, среди которых растет и живет человек: под сенью семьи, общества, государства и Православной Церкви, которая все остальное возглавляет и благословляет. Наше русское семейное, общественное и государственное устройство, последовательно основывающееся на власти с одной стороны и повиновении с другой, — на власти родительской, старейшинской и царской, — вполне согласно с учением слова Божия. При этом, кстати обратить внимание на то, что искони в русский народный быт вошли многие черты и обряды церковные. Это показывает, что Православная Церковь с самых первых времен имела сильное образовательное действие на быт, внутренние начала и одушевляющие идеи семейной, общественной и государственной жизни русского народа.

Вот в этих-то формах и границах возрастает русский человек. В них же должна воспитывать своих учеников русская народная школа. Таким образом, задача русской народной школы определяется так: она должна воспитывать нравственных и религиозных людей по началам и в формах Православной Церкви и русской народности.

II. Более подробное разъяснение понятия о воспитании

Воспитание означает развитие и увеличение. Увеличение

бывает двух родов: во-первых, механическое и внешнее, которое принадлежит безжизненности и мертвым предметам. Оно отличается тем, что можно большим и большим внешним приложением материала увеличивать данный предмет сколько угодно, в каком угодно направлении и в какой угодно форме. Так строится, например, дом из кирпичей. Другой род увеличения принадлежит предметам органическим и живым — растениям и животным. Растение увеличивается не во вне и не в таком произвольном и неопределенном направлении и объеме, как выше сказано. Уже в малом семени растение точно определено относительно своей породы, формы и величины. <...> При этом воспитатель оказывает услугу растительному или животному организму тем, что дает ему надлежащие его природе условия и материалы и охраняет от вредных привычек или задерживающих влияний.

Их этих двух способов увеличения и развития душе человеческой принадлежит второй способ. Не входя в трудное и рискованное рассмотрение природы души, но руководствуясь христианским учением, при подобии опытных данных, мы представляем себе человеческую душу, как существо отличное и особое от тела, хотя с ним тесно соединенное и частью от него зависящее, но более им управляющее, — существо с своими силами и законами, с своей формой деятельности, — существо, начинающееся и постепенно возрастающее ему свойственным, духовным развитием и ростом. Охваченные со всех сторон предметами материальными, с головой погруженные в бездну вещественного мира, мы не можем понять и представить существо духовных предметов, а представляем их только уподобительно предметам вещественным. И так мы себе представляем, с надлежащей поправкой относительно духовности, душу, в начале бытия человека, в виде малейшего зародыша растительного семени, который потом, при воздействии на него внешних влияний, соответствующих его

природе, постепенно развивается и растет внутренними своими силами и по своим законам, и принимает форму, свойственную своей природе.

Воспитание народной школы должно состоять в том, чтобы она возбуждала, поддерживала и питала в учащихся детей душевную жизнь; содействовала бы органическому, внутреннему развитию и росту душевных сил и способностей в прежде указанном нами, т. е. добром, нравственно-религиозном, направлении.

Выражаясь уподобительно, следует в силах душевных различать их, так сказать, организацию с их законами действия и их содержание. Так, например, рассудок человеческий составляет свои понятия, суждения, заключения и другие действия всегда по одним определенным формам и законам; точно так по определенным законам действует память, воображение. В этом отношении образование и воспитание может только укрепить и усилить способности, сделать их более тонкими и оборотливыми или подвижными, но не может существенно изменить природу способностей. В отношении природы и законов душевных способностей и сил люди так же одинаковы, как в отношении своего телесного состава, различаясь друг от друга лишь тем, что один выше, другой ниже, один сильнее, другой слабее. Но другое дело – содержание этих способностей: в области умственной различаются понятия и знания, у которых между невежественными и просвещенными, между научными и верными с одной стороны и превратными и неосновательными с другой – большое расстояние. Но неизмеримо большее расстояние, в нравственном отношении, от благодетеля человечества до изверга и злодея, от подвижника, который на земле уподобляется ангелам, до самого грязного развратника. Воспитание, содействуя укреплению душевных сил, особенным образом и преимущественно должно направить свои усилия на

нравственное облагораживание и возвышение человека. Нужно, впрочем, сказать, что природа человека, как она создана Богом, даже и теперь небезразлична в отношении добра и зла. Есть в ней естественное предрасположение к добру и истине; даже в падшем и грешном человеке эти добрые расположения существуют, как малые искры под пеплом. При несчастно сложившихся обстоятельствах, при беспечности и потворстве страстям, возникают злые наклонности и порывы и окончательно погашают все доброе. Нот это бывает, большею частию, с течением времени. В ранней же молодости, особенно в детстве, добрые расположения еще не загромождены дурными и злыми навыками, и юное детское сердце восприимчиво ко всему доброму. Таким образом, начальная школа застаёт в своих питомцах возраст еще более или менее благоприятный для благотворного на них воздействия, и этим она должна пользоваться. Если пропустить эти годы, и человек возмужает и вступит в жизнь без правильного воспитания, тогда трудно и даже невозможно будет наверстать потерянное время.

III

<...> В жизни человека существуют три периода, решительно отличающиеся между собою: в утробе матери, по рождении в теле, и, наконец, после смерти в особом, обновленном состоянии. Первый период продолжается девять месяцев; второй, по указанию пророка Давида, семьдесят лет, аще же в силах осмьдесят лет; третий — продолжится бесконечные веки. И во втором периоде человеческой жизни, когда человек по рождении существует на земле в этом смертном теле, также усматриваются постепенно идущие и сменяющиеся периоды или возрасты: младенчество, юношество, мужество и старчество. Границы этих возрастов сливаются до неразличимости; но если взять в каждом возрасте его срединное или

особо выдающееся состояние, то мы заметим резкое различие одного возраста от другого. Каждый возраст имеет свои потребности, формы и условия жизни, свои способы развития, свои заботы и занятия, свои радости и печали. Каждый возраст имеет более или менее точно определенное время и продолжение. Правильный, следовательно, здоровый и благонадежный, ход жизни состоит в том, когда каждый возраст проходит свою стадию назначенным ему от Создателя порядком и сроком. Если же замечается иногда в детях склонность ускорить переход к следующему возрасту, то это нетерпение всегда наказывается более или менее очевидным, иногда весьма важным и непоправимым вредом для здоровья.

Так как душа есть в такой же степени, только в ином, духовном роде, живое существо, то и ее жизнь возникает во времени, развивается постепенно и должна проходить своего рода периоды или возрасты. И душевные возрасты должны отличаться один от другого своими потребностями и способами их удовлетворения, своею деятельностью, интересами и заботами и т.п. Народная школа имеет дело собственно с возрастом детским, который, при своеобразной особенности, паче всех последующих возрастов нуждается в посторонней помощи и заботливой охране. Поэтому народная школа для правильного и должного исполнения воспитательной задачи должна строго сообразоваться с возрастом своих питомцев, — соблюдать продолжительность возрастного времени и применять свойственные и потребные этому возрасту способы и материалы воспитательные. Ускорение же воспитательного процесса и употребление способов, приличных более старшему возрасту, естественно и непременно должны привести к нежелательным и печальным последствиям, потому что расстроит правильный ход развития души.

IV. Какими свойствами отличается отроческий — школьный возраст

Душа, как духовное и простое, т. е. несложное существо, во всех своих действиях должна являться вся целиком; и если в ней замечают разные деятельности и подразделяют душевную деятельность на три области и разные способности, то это разделение есть искусственное и придумано для удобства рассмотрения душевной деятельности. Три душевные области суть ум, воля и сердце: ум обнимает деятельность познавательную и мыслительную, воля — желательную и действительную, сердце — чувствительную. Возбуждение сердечных чувств сопровождается большим или меньшим затемнением самосознания; при сильном порыве чувства, при волнении сердца человек даже совершенно не сознает, что он говорит и делает. Воля имеет большую степень сознательности, так что всякое желание, побуждение, намерение свое человек может проследить довольно подробно и отчетливо. Но особенно ясною и отчетливою сознательностию отличаются действия ума, который среди душевных сил и есть как бы светоч, озаряющий душу и дающий человеку видеть свои душевные действия и управлять ими. От этого, без сомнения, законы и действия ума подробнее исследованы и лучше известны. Законы и формы, порядок и сила действия каждой душевной области и способности определяются сущностью этих способностей, — сущностью, которая так же недоступна непосредственному самонаблюдению, как и самое существо души. В этой недостижимой для нашего внутреннего взора глубине души коренится общий нераздельный, так сказать, ствол душевных способностей и начинаются зародыши первых наших чувств, мыслей и желаний, понятий и убеждений, которые (зародыши) хотя для нашего самонаблюдения незримы и неосятими, но, тем не менее, сильны и убедительны. Как из корня, скрытого под землею, вырастают стебель и ветки с листьями, цветами и плодами на украшение земли и на радость людям, так из тех бессознательных, во глубине души сокры-

тых зачатков, постепенно вырабатываются и выясняются уже ясно сознаваемые чувства, побуждения и мысли, которые тем крепче и жизненнее, чем более и глубже оставались в зачаточном периоде. Чем выше и больше умственное развитие и образование, тем более одна от другой отделяются душевные области и силы. <...> В детском возрасте подобное неразрывное и живое единство всех душевных сил необходимо и естественно. Но, тем не менее, эта совместная деятельность душевных сил должна и в детском возрасте выступать какой-нибудь определенной стороною, либо сердцем, либо волею, либо умом.

Какою же именно стороною выступает душевная деятельность в детском возрасте? В какой области начинается и пробуждается жизнь душевная?

Первый проблеск понимания и разумности младенца есть первая улыбка его матери: он узнал свою мать и с радостью улыбается ей. Но не сейчас же возникла и созрела такая высокая для младенца степень понимания. Она подготовлялась еще раньше; я уверен, что это душевное развитие началось даже раньше явления младенца на Божий свет; первые зачатки душевной жизни я готов отнести к утробной жизни младенца.

В утробе матери организм младенца (не бездушный же кусок организованной материи) живет без всякого своего труда на счет матери, не испытывая колебания голода и сытости; он закрыт от всяких непогод в постоянно ровной и высокой температуре около 30 градусов по Реомюру. Рождаясь, он вдруг переходит в гораздо низшую температуру, не свыше 18–20 градусов; в его легкие врывается воздух, грубое и терпкое действие которого на нежные и непривычные дыхательные пути младенца можем отчасти представить мы, особенно кто страдает грудью, когда вдруг выйдем на морозный зимний воздух и чувствуем, что в груди как бы царапает или дерет что-то. Та-

ким образом, лишь только родится младенец, он испытывает сильный холод и раздирающее ощущение в груди; скоро он должен познакомиться и с голодом — другим, не менее сильным и жестоким ощущением. Его согреет и напитает мать. После этого младенец спит; но вот его пробудил опять голод и холод. Такая смена ощущений голода и холода с одной стороны, теплоты и насыщения с другой, смена скорби и страдания с ощущением благополучия и радости, повторяющиеся однообразно и в небольшие, приблизительно одинаковые, сроки в продолжение недель и месяцев, должна пробудить и развить в младенце чувство счастья и радости и чувство скорби. И эту радость, это счастье он постоянно находит на груди своей матери. Мать нежно смотрит на свое дитя, и хотя в первые недели после рождения младенец плохо держит голову и не может управлять своими глазами, и на лице его нет никакого выражения, ни малейшего проблеска чувства или смысла, но ведь глаза его открыты, следовательно, отражение лица его матери постоянно входит в его зрачки и падает на сетчатую оболочку его глаз. Таким образом, впечатление зрения, сначала неловкое и неумелое, потом постепенно должно изловчаться, углубляться и определяться. Это впечатление материнского лица для младенца соединено с приятным и удовлетворенным ощущением, и в то же время в глазах матерних блестит такая любовь. Эта исходящая из материнского сердца струя любви западает и в сердце младенца и пробуждает в его душе деятельность и жизнь духовную, как луч восходящего солнца, падая на глаза спящего человека, пробуждает его. Постепенно и не скоро, но всегда верно и неизменно, это душевное взаимодействие и как бы соприкосновение матери и младенца разрешается к концу нескольких недель улыбкой и осмысленным взглядом: младенец узнал свою мать, и свою радость и счастье выразил улыбкой.

Этот ход первого пробуждения душевной жизни и деятель-

ности одинаково повторяется в каждом человеке, потому что Господь даровал каждому младенцу один и тот же способ и источник духовного пробуждения. Таким образом, первая душевная деятельность начинается в области сердца; но так как в начале все области нераздельно соединены между собою, то вместе с сердцем пробуждаются и другие силы душевной деятельности – желание и смысл, только в виде бессознательных зачатков. Такое совместное и цельное движение жизни всей души, с преобладающей или выдающейся стороною сердца, и составляет отличительную черту детского возраста: к ней и должна примениться в своем воспитательном воздействии народная школа.

V

В конце четвертой беседы мы пришли к тому заключению, что душевная жизнь и деятельность младенца начинается в области сердца, и первое чувство есть любовь, которая, в одно и то же время есть и пробуждающая сила со стороны матери, и начинающаяся искра жизни со стороны младенца. Но еще повторю, что здесь сердце есть только выдающаяся сторона нераздельной души, а на самом деле на первых же порах младенческой жизни уже являются следы всех душевных способностей. Младенец смотрит на мать с любовью и улыбается, тянется к ней ручонками, отличает от других женщин. Вот и все три вида душевной деятельности: и чувство, и стремление, и знание. Значит, пробужденное чувство поднимает вместе с собою и волю, и ум.

Что же касается до любви, то, по учению Спасителя, сущность и содержание всего закона и пророков заключается в двух заповедях – любви к Богу и любви к ближнему. Первая заповедь есть основа и сущность религии, вторая заповедь – основа и сущность нравственности. Таким образом, первый же шаг, как шаг необходимый и естественный, т. е. самим

Творцом человеческой души предначертанный в ее природе, – первый шаг, говорю, ставит человека на прямой и светлый путь любви, которая «никогда не отпадает»¹; но должна продолжаться всю жизнь и вступить в нескончаемую вечность. <...>

Господь, как Творец и Спаситель, так и предназначил человека к большему и большему исполнению любви; но растление и грех не медлит принести самолюбие, своекорыстие, всякую скаредность и плотоугодие, которые вопреки любви насаждают злые качества, к сожалению, чаще добрых качеств встречающиеся в человеческом обществе и более знакомые нам и над нами властные. <...>

В этой столь тяжелой борьбе добра со злом воспитание и должно прийти на помощь добру, должно во имя любви и с любовью «ускорить»² и «предварить», чтобы застигнуть человека в детском возрасте – чем раньше, тем лучше, и охранять его не часы или дни, а годы. Таким образом, воспитательная задача начальной народной школы должна состоять в развитии и укреплении любви к Богу и ближнему во всех по возможности ее проявлениях.

VI

Каким же образом исполнить эту задачу? <...> Прежде чем отвечать на этот вопрос, взглянем на взаимное отношение и на действия душевных способностей, на основании опытных наблюдений. Возьмем область познавательную, как более для нас явную и известную, и посмотрим, как приобретается и совершается знание. Сначала обратим внимание на познание предметов вещественного мира, опять по его большей для нас

¹ В переводе на русский язык «никогда не перестает». Это слова апостола Павла из 1 Кор. 13. 8. – *Сост.*

² *Ускорить* (церк.-слав.) – застигнуть врасплох, поспешить, сделать прежде чего-либо. – *Сост.*

доступности. Центральная и движущая сила в среде познавательных способностей принадлежит рассудку, как способности мышления. В нем лежит и дух пытливости, как некий духовный голод, который может удовлетворяться только знанием; рассудку принадлежит еще дело построительное и организаторское. Но он работает над готовым материалом; он не создает сам материалов и сам не добывает их, а получает их от внешних чувств. Рассудок даже не имеет непосредственного отношения к предметам; это принадлежит внешним чувствам, которые непосредственно соприкасаются, так сказать, с предметами. Известно, что каждое чувство воспринимает только ему свойственные стороны и качества предметов: зрение — очертания, форму, величину, а также цвет и краски; слух — звуки; осязание — очертания и форму, а так же жесткость и мягкость, теплоту и холод, сухость и влажность; обоняние — запах; вкус — различного рода вкусы — кислое, сладкое, горькое и проч. Вся совокупность исчисленных свойств мы и воспринимаем от предметов посредством внешних чувств, в виде отдельных и разрозненных впечатлений и представлений. Вне этих свойств и кроме них мы ничего не можем представить в предметах материальных. <...> Эти отдельные и разрозненные восприятия и впечатления и составляют материал, который рассудок обрабатывает и строит из него знание: отдельные представления соединяет в понятия, из понятий строит суждения, из суждений — целые рассуждения. Рассудок силой своего мышления, по свойству и содержанию непосредственных материалов, может усматривать их неполноту и неправильность или неясность, и может поставить и придумать новые способы наблюдения и опыта; но ставит только вопрос, строит предположение, а верно оно или нет, на это должно ответить то или другое внешнее чувство. <...>

Между деятельностью рассудка и чувств или, иначе, между мыслями и непосредственными впечатлениями можно

поставить следующую разницу, как признак решительный и очевидны: впечатления чувств сразу ясны, определены и для всех в равной степени убедительны. Например, если будут смотреть на белое здание тысячи людей, все они единогласно назовут его белым. Напротив, в действиях рассудка, в его мыслях и рассуждениях нет такой решительности и очевидности и убедительности. В рассуждениях и мыслях рассудка люди могут расходиться и спорить: одно и то же рассуждение для одного убедительно, для другого нет, одному представляется истинным и несомненным, а другому ложным или сомнительным. Вот эти черты, — решительная очевидность и несомненная убедительность, не допускающие никаких противоречий, — и составляют характерный признак непосредственных впечатлений внешних чувств.

Кроме мира вещественного есть мир духовный, столь же обширный или даже бесконечный. <...> Есть мир нравственный, который обнимает нравственные свойства и действия. Если человеку необходимо для материальной жизни познание вещественного мира, то познание мира духовного и нравственного еще более необходимо для жизни духовной, которая гораздо выше и дороже, незаменимее жизни тела. <...>

Как же человек познает предметы духовные и нравственные? По вышеизложенной аналогии мира вещественного мы утверждаем, что рассудок понятия о духовных и нравственных предметах обрабатывает и построивает, приводит в систему, создает целые науки; но непосредственного восприятия или соприкосновения с этими предметами сам рассудок иметь не может. Для этого в душе должны существовать особые стороны, как бы органы чувств. Древние называли ум как силу происхождения Божественного, непосредственно соприкасающуюся с Богом и нравственным миром и проводящую в душу человека духовное озарение. У нас ум — синоним рассудка или общее название познавательной области.

Мы, теперь, положим ли способность непосредственного восприятия духовных и нравственных предметов в совести или в сердце, или в ином более глубоком и таинственном уголке души, но только эта драгоценная способность непременно должна быть в душе человеческой: без нее человек был бы слеп и глух к духовным предметам и никакое образование, никакая ученость не могла бы вознаградить этого недостатка. В существовании подобной непосредственно воспринимающей способности в душе мы убеждаемся вышепоставленным признаком — очевидностию и несомненною убедительностию. Такая несомненная убедительность и всеобщая очевидность принадлежит и впечатлениям духовным и нравственным. Это всего лучше проявляется в таких деяниях, когда человек, например, для спасения других решается жертвовать жизнью и проявляет особенную силу и доблесть духа. Представим себе пожар. Пылает огромный пятиэтажный дом. В сумятице остался забытый ребенок. И вот человек по подставной лестнице быстро взбирается на второй или третий этаж и сквозь дым и пламя выносит дитя. Пусть смотрят на это дело тысячи людей. Взоры всех прикованы будут к этому человеку; замолкнут разговоры; дыхание притаится; все будет следить за отважными движениями этого человека. И если ему Бог поможет благополучно совершить свой подвиг, все тысячи народа с одинаковою силою и искренностию одобряют этот поступок; а если он в этом огне погибнет, все с такою же опять одинаковою и сильною искренностию пожалеют его. Все назовут его поступок высоким и святым. Другой род впечатлений, имеющих такую же неотразимую и общедействительную силу, относится к неповинному страданию. Эти впечатления мне очень памяты. Нас было в семье шесть человек детей. Иногда по вечерам оставалась с нами старушка, вдовая дьяконица Васильевна, мастерица рассказывать сказки. Нас неотразимо трогало повествование о том,

как брат с сестрой, по проискам лихой мачехи, терпели всякие напасти и чуть было не были зарезаны. Мы все навзрыд плакали; но были очень удовлетворены жестоким наказанием мачехи. Это такое же неотразимое и строго определенное впечатление невинного страдания с одной стороны и явной несправедливости и злости с другой. И кто внушает детям такое живое и сильное правосудие, которое сделало бы честь ученому законоведу? Впечатление нравственное, зависящее от свежести и восприимчивости сердца или совести, особенно сильно действует в возрасте юном, детском и грубеет более и более с возмужалыми годами. <...> Все отрицатели были более или менее образованные, даже ученые люди; но не должно смущаться их ученым авторитетом, потому что они слепые и глухие в делах веры и нравственности, и каждый младенец больше их в царствии небесном, потому что искренне верует и горячо любит.

VII

<...> В природе существует тот общий, повсеместный закон, что самые необходимые для существования и жизни действия совершаются по непосредственному и непрерываемому побуждению природы, или, как говорят, инстинкта, притом всегда так общеобязательно, целесообразно и безошибочно, что жизнь через это ограждается от случайностей и ошибок произвола. <...> У животных и насекомых весьма много удивительных приспособлений в устройстве жилищ, в добывании пищи, в защите от врагов, в ухаживании за детенышами и т.д. и т.п. Подобные действия, отличающиеся характером непреложности и безошибочной целесообразности, и притом всегда равной степени совершенства, без постепенного научения или совершенствования, — действия несомненно мудрые, принадлежат не собственному уму или знанию животных, у которых и нет ни того, ни другого, а это есть пре-

мудрость Создателя, вложенная в природу Его тварей с необходимостью естественного закона, тем более удивительного, что животные, по-видимому, обладают полным произволом, а между тем исполняют свой жизненный закон с механической необходимостью.

В человеке также есть ряд действий, которые постоянно необходимы для его телесной жизни и исполняются им также неотменно, целесообразно, всегда вполне безошибочно и действительно; например, младенец, лишь только явился на свет, уже сосет грудь матери – исполняет весьма сложные движения и приспособления губ и всего рта, дыхательного и пищеварительного горла, без всякого научения и упражнения, а сразу вполне умело. Это необходимо младенцу для его жизни; иначе он мог бы умереть с голоду, прежде чем научился бы питаться молоком матери. Это походит на тот факт, что в нашем организме мышцы и нервы, управляющие существенно необходимыми для жизни и безостановочно совершающимися движениями: пищеварением, кровообращением и дыханием, изъяты из нашего управления и произвола, даже из нашего сознания. И это благодетельно для нашей жизни, направляя ход ее с такою же неуклонною точностию и исполнительностию, с какою, например, текут по своим путям небесные тела.

И в душе человеческой есть такие глубокие и для жизни души необходимые процессы или действия и расположения: их точно также Создатель, Отец Небесный, насадил в самом существе души, как необходимый закон и движущую силу душевной жизни. Тут, в душе человека творятся истинные чудеса, еще раньше, чем он станет понимать и чувствовать себя, следовательно, помимо его рассуждения и произвола. К таким непосредственным действиям души относится факт языка. Нет ни одного народа, даже самого дикого, который бы не обладал языком. Языки весьма разнообразны в своей

звуковой системе, и в значении отдельных слов, и в этимологическом образовании их, и словосочинении, в складе речи, хотя все в главных логических основах носят общий характер единой природы ума человеческого. Языки, говорю, разнообразны, иные богаты, другие бедны, но в своем построении и системе все в равной степени удивительны и мудры, — высокообразованные и ученые изыскатели посредством научных приемов стараются открыть и определить законы языков, и не могут определить точно и ясно эти законы даже для своего родного языка, которым безошибочно и свободно владеют не только они, эти ученые языковеды, но и каждый простолюдин. Как создавался язык, когда это случилось — этого никто не знает и не помнит, только сравнительные исследования языкознания удостоверяют, что язык произошел в весьма отдаленной древности, а откровение Божие нам прямо говорит, что человек, как только был сотворен Богом, уже владел языком и мог дать имена всем животным, которых Господь привел к нему.

Непосредственным действиям, телесным ли или душевным, противопоставляются действия свободные, т.е. зависящие от человеческого произвола, который направляется и обуславливается рассуждением и соображением. Человеческие соображения, замыслы и рассуждения у разных людей разные, — нередко бывают ошибочны и в исполнении неудачны или совсем вредны, словом, вовсе не имеют той непогрешимости и непререкаемой целесообразности и успешности, во всех людях одинаковости, какими отличаются действия непосредственные.

Непосредственною и непререкаемою точностью и действительностью должны быть запечатлены и первые возбуждения и внутренние действия и расположения и расположения в душе, составляющие процесс ее развития и жизни, ибо они существенно необходимы для жизни духовной, в той степени

необходимы, как для тела кровообращение, дыхание, пищеварение. Сюда именно относится возбуждение религиозное и нравственное, о непереносимом возникновении которого с самого раннего детства мы уже сказали выше. Чтобы сколько-нибудь, хотя уподобительно, уяснить себе ход развития в детской душе религиозных и нравственных чувств, воспользуемся аналогией растительного зародыша. <...> Для того, чтобы семя прозябло, на него должны со вне подействовать возбуждающие средства и питательные вещества: свет и теплота, воздух и влажность. <...> Подобно этому и в душе младенца в самого первого момента его бытия, как только начинает существовать душа, так должен быть в ней зародыш религиозно-нравственных чувств и расположений; но требуются для их возбуждения и развития внешние средства. Тут место луча солнечного занимает, как мы видели, для всех видимая и ощутимая любовь матери и невидимая, таинственная, но для младенческой души, надо веровать, осязательная, любовь Божия. Дальнейшее же развитие в детях религиозности совершается примерами матери и отца и других взрослых людей.

Для аналогического уяснения хода детского развития обратимся опять к языку. Меня всегда изумляло, каким образом неразумные дети, еще ничего не понимающие, в три-четыре года овладевают своим языком и научаются правильно употреблять этимологические формы и синтаксические правила и более или менее глубоко и верно усваивать значение слов, когда языку их никто не учит, и никто его не объясняет. <...> А между тем, когда мы учимся уже в более или менее зрелом возрасте чужим языкам, то, даже при учителях и при всех книжных и других пособиях и усовершенствованных способах, как трудно и не скоро дается знание языков; большинство учащихся далеко не овладевает ими, а главное, едва ли когда получится то верное, решительное и глубоко-проника-

ющее понимание внутренних законов языка и самостоятельное владение всеми его средствами и материалами, с какими, напротив, владеет человек родным языком, как полный его хозяин.

Каким образом малолетний ребенок научается родному языку? Никто из нас не помнит своего собственного опыта, но наблюдение над детьми может, в некоторой степени, пояснить это дело. <...> Сначала, конечно, все звуки говорящих для них сливаются, и детский слух не может их различить и уловить, только постепенно привыкает он слышать и приучается различать звуки. И вот младенец как бы на лету выхватит из разговора какое-нибудь отдельное слово, которое на него особенно подействовало, затверживает его иногда с большим или меньшим сокращением и искажением звуков; значение слова в предметах видимых он узнает по тем указаниям или намекам, часто весьма быстрым, мимолетным, какие при произнесении этого слова сделаны говорящим. Так мало-помалу ребенок заучивает несколько названий видимых и подручных предметов, узнавая их значение по наглядности. В предметах отвлеченных, в названиях качеств младенец усваивает значение их, — полагаю, — лишь в общих чертах, по тому тону и выражению, с каким подобные названия произносятся взрослым. Слова умный, хороший, как одобрительные, произносятся тоном ласковым и симпатичным; слово глупый и тому подобные порицательные выражения произносятся тоном резким, бранчивым, с сердитым или недовольным выражением лица, с нетерпеливыми и резкими порывами всего тела. Подобные тонкие и более или менее быстрые черты и ноты ребенок схватывает на лету. <...> Если сравнить это детское изучение родного языка с тою заботливостью, продолжительностью и разными нарочитыми толкованиями, при помощи которых мы взрослые научаемся другим языкам, то детская находчивость и проницательность, быстрота пони-

мания и верность определения – изумительны, и несомненно доказывают, что сила мысли с самого детства существует в душе человеческой, как некая живородящая и восприимчивая сила, которой достаточно самого ничтожного намека, чтобы в ней возникло и зародилось понятие и знание. <...>

VIII

Предыдущие факты приведены мною в доказательство того, что в душе младенца находится самостоятельная, живая и деятельная сила, которая, как растительный зародыш, требует только внешнего возбуждения, чтобы начать свое органическое развитие и рост. Теперь я желал бы показать, в каком примерно порядке совершается это развитие душевной жизни, и какими особенностями оно обозначается.

В детском возрасте можно подразделить три части: первая – младенчество, когда беспомощное дитя нуждается в непрестанном попечении матери; оно постоянно на руках и только понемногу начинает ходить. Это приблизительно продолжается до полутора год или до двух лет. К этой части детского возраста относятся те первые впечатления и восприятия любви, которые изображены в предыдущей, седьмой беседе. Дар слова в это время только что начинает упражняться в самых простых и любимых детских словах: мама, папа, баба.

Вторая часть детского возраста – приблизительно от двух до четырех или пяти лет. Ребенок свободно ходит, может питаться всякою пищею наравне со взрослыми. Душевные силы ожидают дальнейшего движения и развития, но дитя не выходит из пределов своей родной семьи и еще пассивно воспринимает внешние впечатления. Этот период детской жизни отличается подражательностью. Дитя старается делать то, что делают его родители или старшие в семействе. В семействе образованном и грамотном, где часто читают и пишут, ребенок берет книгу, иногда вверх ногами, и озабо-

ченно бормочет — это он читает; или возьмет листок бумаги и карандаш и ведет каракули — это он пишет. <...> Девочки подражают занятиям своих матерей, стряпают, потчуют гостей, учат и наказывают детей и т.п. Вообще дети подражают старшим членам семьи, особенно своим родителям; но здесь то замечательно, что детское подражание не ограничивается только внешними молчаливыми занятиями или действиями, а непременно сопровождается разговорами, выражениями и волнениями. Заметен явный перевес внутреннего состояния над внешним действием. Внутреннее одушевление ребенка до такой степени овладевает им, что в запряженном стуле, или в кусочках глиняного теста, вообще в предметах, которые даже никакого сходства не имеют с действительными вещами, ребенок видит настоящих коней, настоящие пироги, настоящую утварь, настоящее дело. А что он по-своему делает действительное дело, а не играет, это видно из его продолжительного и серьезного, углубленного занятия. Отсюда надо заключить, что вторую ступень развития детской души обуславливают явления действительной жизни, какие находятся в данном семействе, по его состоянию, быту и роду занятий. И тем возбуждательнее для ребенка явления семейной жизни, чем более в них искренности, глубины душевной, жизненной необходимости, настойчивости и силы; чем более в них проявляется душевная сила. Душевная-то сила старших и передается в душе ребенка и возбуждает ее, а не внешние действия сами по себе. В семействе, особенно многолюдном и тесно помещенном, состоящем из лиц разного возраста и пола и разных между собой отношений, могут быть и действительно бывают разнообразные положения и действия, но не все они воспринимаются ребенком, многого он вовсе не замечает и как бы не видит. Это значит, что в нем нет потребности или восприимчивости к явлениям такого рода. Между тем иные явления, даже скоропреходящие и мимолетные,

ребенок быстро воспринимает и усваивает: это значит, что в природе души его, в данном периоде, как бы на очереди стоят и требуют движения и удовлетворения такие именно потребности, – преимущественно потребности религиозные и нравственные. В этот главным образом период детской жизни полагаются начала божественного чувства и молитвы. Это также происходит путем подражания, но возбуждающая религиозно-молитвенная сила родственнее для души ребенка, доступнее и действительнее. Нужно только, чтобы божественное и религиозное чувство в ребенке возбуждалось действительными, искренними, из глубины души исходящими религиозными чувствами и расположениями взрослых, ибо, чем глубже и сильнее эти чувства и расположения, тем явственнее выразятся они в голосе, положении лиц и т. п. <...>

В этот второй период ребенок в значительной степени усваивает язык, прислушиваясь к разговору старших членов семьи. При этом он возбуждается и проникается больше теми разговорами, где глубже и живее, симпатичнее выражаются сердечные движения и чувства.

Третья часть детского возраста – преддверие отрочества, от пяти до десяти лет. Ребенок пассивным путем уже достаточно принял впечатлений в тесном кругу семейства и отчасти подготовил свои силы к дальнейшему развитию; подросток и укрепился и телесный организм его. Теперь круг его деятельности расширяется, влекомый любознательностью, удалством, эстетическим наслаждением, он бежит в поле, в лес, взбирается на деревья, на горы, отваживается плавать, любопытствует слушать разговоры и проч. Здесь, следовательно, поле восприятий для ребенка гораздо шире, предметов и явлений больше, они разнообразнее. Детская душа не на все, впрочем, эти явления и предметы сразу набрасывается с одинаковою силою и стремительностью, по индивидуальному своему расположению, инстинктивно и бессознательно, но действительно и не-

пременно ребенок делает выбор между предметами и явлениями — вдохновляется и проникается наиболее потребными и сочувственными ему. В этом периоде продолжается усвоение и развитие религиозных и нравственных впечатлений. Ребенок такого возраста уже чаще может бывать в церкви, более может вслушиваться в возгласы, ектеньи¹ и напевы, всматриваться в усердную и умиленную молитву предстоящих; может встречать и даже учаственно сопровождать или разделять такие сильные и глубоко действующие явления, как похороны; может видеть и встречать разного рода несчастных, больных, слепых, голодных и холодных, сирот и вдов, оборванных и беспомощных. Эти явления возбуждают в ребенке глубокую и искреннюю жалость и участие. Он готов отдать все свое, чтобы помочь страждущему; он страдает так же сильно и болезненно, как будто сам испытывает это несчастье. Случается ребенку этого же возраста видеть в своем ли или чужом семействе семейные радости, церковные праздники, — в нем развиваются и воспитываются чувства радости, счастья, бескорыстного сочувствия к ближним, участия в чужих радостях. Бывают в семействах раздор, обиды и побои, или же все своего дома натолкнется ребенок на какую-нибудь драку, когда один обижает другого, — возникает болезненное чувство обиды, несправедливости, незаслуженного страдания. Словом, ребенок в этом периоде может встречать разнообразные явления жизни, которые пробуждают в нем те или другие нравственные ощущения и душевные состояния. <...>

Но так как дети воспринимают внешние впечатления более или менее пассивно, хотя и не без выбора и самодействия со стороны собственной души, то в душу ребенка могут западать и дурные впечатления и заражать юную душу. Нерассудительно делают иногда старшие братья и члены семьи,

¹ *Ектенья* — ряд прошений, произносимых диаконом или священником, с ответом хора «Господи, помилуй» или иным на каждое прошение. — *Сост.*

что дразнят ребенка, забавляясь его досадою и раздражением: это досадное и разраженное чувство легко может укорениться в сердце зародышем гнева, злобы, мстительности и т. п. Но несравненно вреднее влияние тех людей, которые умышленно и неумышленно научают их сквернословию, разврату, кощунству и богохульству; к таковым развратителям вполне идут слова Спасителя, которые Господи сказал, указывая на отроча¹: Иже аще соблазнит единаго от малых сих верующих в Мя, уне есть ему, да обесится жернов осельский на выи его и потонет в пучине морстей. Горе миру от соблазнов: нужда бо есть приити соблазном: обаче горе человеку тому, имже соблазн приходит² (Мф.18.6- 7).

IX

Из семьи дети, в возрасте 7–10 лет, вступают в начальную школу. По роду и месту моего служения, я буду говорить собственно о сельской народной школе, преимущественно крестьянского населения.

В настоящее время педагогическое и дидактическое учение дошло и до таких скромных и захолустных мест, каковы сельские школы. В большинстве случаев сельская народная школа располагает уже, так сказать, научными, вернее же сказать, искусственными, придуманными средствами и способами воспитания и обучения. Посему разница между предыдущим семейным воспитанием детей и школьным теперь их образованием такая, как между непосредственно-естественным и научно-придуманным. Непосредственно-естест-

¹ Отроча – ребенок. – *Сост.*

² В переводе на русский язык: «кто соблазнит одного из малых сих, верующих в Меня, тому лучше было бы, если бы повесили ему мельничный жернов на шею и потопили его во глубине морской. Горе миру от соблазнов, ибо надобно придти соблазнам; но горе тому человеку, через которого соблазн приходит». – *Сост.*

венное воспитание, ограничиваясь более или менее тесным кругом умений и понятий, принадлежащих целой семье или даже целому народу (кочевому, земледельческому, звероловному и т.п.), отличается зато своею крепостью, непременною и всеобщею удачною и несомненною: благодаря непосредственно-естественному воспитанию всякий член такой семьи и народа все умеет сделать, умеет поддержать свой быт и образ жизни, вполне приучен к своим местным и климатическим, иногда очень тягостным, условиям, глубоко и искренно пропитан верованиями, понятиями, преданиями и знаниями своей семьи и своего народа. Так через долгие века крепко сохраняется народный быт и народные понятия и предания, народные симпатии и расположения, и только весьма медленно и постепенно развиваются и совершенствуются. Напротив того, школа, и именно новая, обладает массой научных сведений и понятий; вооруженная педагогическими и дидактическими средствами, она готова бы вложить в сельское юношество все то доброе, светлое, разумное и высокое, что выработано научными трудами всего человечества. Но, задаваясь такими широкими целями, нередко она далеко уступает тому непосредственному воспитанию в прочности, жизненности и силе. Школа новейшего склада, конечно, в лице своих неофитов, пренебрегает тем скромным домашним развитием, с которым дети являются в нее. Она походит на зодчего, который возводит свой дом на материке или на скале, но ведь он лишь стоит на этом грунте, не имея с ним живой связи. Школа, как место воспитания и образования человека, должна уподобляться садовнику, который прививает к дикому дереву облагороженный и улучшенный сорт: улучшенная ветка так прилаживается к дичку, что срастается с ним, из него получает соки и питательные материалы, ими растет и развивается, — и все дерево, в живом, органическом единении приносит уже не терпкие и ки-

слые, а нежные и сладкие плоды. Начальная народная школа должна твердо помнить свою задачу органического, живого развития и воспитания детей. Помня это, она, без сомнения, соблюдет в своем воздействии принадлежащие душевному возрасту детей свойства и надлежащую соразмерность с их развитием.

Существующие у нас виды народной школы: министерская, земская и церковно-приходская, должны иметь, и в сущности имеют, одну цель, одну задачу – воспитательную, нравственно-религиозную. Во всех них назначены к преподаванию приблизительно одни и те же предметы. В положении о начальных народных училищах 25 мая 1974 г. (ст.3) предметами учебного курса этих училищ назначены: а) Закон Божий (краткий катехизис и священная история); б) чтение по книгам гражданской церковной печати; в) письмо; г) первые четыре действия арифметики и д) церковное пение, где преподавание его будет возможно. В правилах о церковно-приходских школах 1884 года назначены к преподаванию: 1) Закон Божий (а именно: а) изучение молитв; б) священная история и объяснение богослужения; в) краткий катехизис); 2) церковное пение; 3) чтение гражданской и церковной печати и письмо; 4) начальные арифметические сведения.

Итак, по всем у нас действующим положениям, первый и главный предмет начальной народной школы составляет Закон Божий; он же есть и наиболее действительное средство для исполнения нравственно-религиозной задачи народной школы.

Это совпадает с нашим вышеизложенным понятием о задачах народной школы. Так как все предшествующее воспитание и развитие душевной жизни ребенка в семье шло в том же религиозно-нравственном направлении, и с другой стороны семейное развитие живым образом должно соединиться, как бы срастись и слиться с воспитанием школы; то школа

должна продолжить дело семейного воспитания, расширить его и осмыслить.

Новая школа нередко представляет для детей совершенно отличный от семьи мир,— не только другую обстановку, но и другие отношения, другие предметы, другие речи и приемы. Не удивительно поэтому, что деревенские ребята являются в школе неразвитыми и тупыми, не умеют ответить на самые простые вопросы; и нужно много времени, чтобы они при-норовились к новым порядкам и новым разговорам в школе. Школа, напротив, должна направляться в духе тех же семей-ных привычек, с какими дети поступают в нее.

В сельском населении родственные отношения из семьи переходят в общество. Сельские жители и посторонних людей называют родственными именами: старика — дедушкой, по-жилого человека — дядюшкой, ровесника — братом; женщин — бабушкой, тетушкой и т. п. И народный учитель должен стоять к ученикам не в официальных отношениях, а в семейных и родственных, и называться не господин учитель, а смотря по возрасту, дедушкой, дядюшкой, и т. п. или по имени и отчест-ву; но во всяком случае он должен быть с авторитетом, равным авторитету отца, дяди или по меньшей мере, старшего брата. Школа должна воспитывать уважение и послушание. Эти определяется характер учителя. В знаменитом творении Амоса Коменского *Orbis pictus* (Мир в картинках) первая картина изображает учителя и ученика. Учитель почтенный пожилой человек, с распущенными волосами и окладистой бородой, в кресле, с посохом в левой руке; правую рукой что-то указывает или внушает мальчику, стоящему перед ним в свободном и вместе почтительном положении. <...>

Таким образом, по идеалу старой школы, не только рус-ской, но греческой, но и европейской знаменитого в свое время Амоса Коменского, учитель должен быть пожилой че-

ловек, сановитый, восседающий спокойно на кресле¹; словом – внушающий уважение. <...>

<...> Если с этим образом сравнить нынешних учителей юных, светских, в городском костюме, с развязанными манерами, с игривым тоном, с бойкими движениями рук, то нужно согласиться, что такая внешность и такой вид не способны внушить учащимся чувство серьезное, набожное и благоговейное.

Нужно обратить внимание и на то, что ученики старой школы относились к учебным книгам серьезно и почтительно; и книги были священные – Часослов и Псалтирь. Ученик раскрывал книгу и начинал читать урок, перекрестившись и помолвившись; по окончании урока целовал книжку, свертывал ее и клал на свое место: пример, очевидно, взят со священника, который по прочтении Евангелия целует прочитанное место, потом складывает Евангелие и полагает его на престол. Ныне привыкли легко обращаться с учебными книгами, которые большей частью светского, иногда забавного и легкого содержания, которые если и поддерживают в детях интерес, то нисколько не вызывают уважения. <...>

Публикуется по: Ильминский Н. И. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и последних днях его жизни. – Казань, 1892. – С. 50 – 81.

Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае

Казанский край, под которым я разумею всю местность, занимаемую по меньшей мере двумя учебными округами, Казанским и Оренбургским, включает население разноплеменное и разнохарактерное, далеко еще не сплотившееся в один цельный и единокдушный состав, находящееся еще в состоянии брожения между русским православно-христи-

¹ Так изображается учитель (часто – учитель-монах) на иллюстрациях в старых книгах, как русских, так и греческих и европейских. – *Сост.*

анским народом и магометанским татарством. <...> В отношении народного образования, которое в настоящее время Министерством Народного Просвещения ставится на почву религиозно-воспитательную, православно-христианскую, Казанский край представляет свои неотступно-требовательные условия к гораздо большему, нарочитому христианско-воспитательному, можно по справедливости сказать даже миссионерскому, направлению народной школы, — большему, чем внутренние губернии России. <...>

Считаю, впрочем, пояснить это резкое, а для иных быть может не симпатичное слова мое «миссионерский». Я здесь под миссионерством разумею не прямое обращение в православие и крещение инородцев, но постепенное и искреннее сообщение и внушение им христианской нравственности и христианского мировоззрения. Замечено на деле, что язычествующие инородцы Казанского края ничего не имеют против христианского учения; дети их, с согласия своих родителей, изучают в школах наше священную историю и катехизис, Евангелие и молитвы, поют священные песнопения в школе и даже в церкви на клиросе, и усердно участвуют в молитве наравне с крещеными и православными. <...>

Необходимым и самым действительным орудием как для первоначального пробуждения умственной деятельности и образования инородцев, так и для насаждения в них глубокого религиозного чувства и нравственных убеждений служит родной язык местного наречия и говора¹. Родной язык является в инородческой школе и в виде устных разъяснений и уроков, и виде учебных и вероучительных книг. <...> Родной язык сильно и глубоко проникает в душу; особенно живое и сильное действие имеет он на инородцев в церковном богослужении и к церковной проповеди. Когда стала заводиться

¹ Просветительная деятельность на разговорном (а не книжном) языке местного населения является основой системы Н.И. Ильминского. — *Сост.*

(на первых порах в Казани) школа для крещеных татар, началась и переводческая деятельность, — стали перелagаться на татарский язык букварь, начатки христианского учения, священная история, Евангелие, Часослов и некоторые необходимые части воскресных, праздничных и великопостных служб и проч. С открытием Казанской учительской семинарии к ней примкнула переводческая деятельность и печатание переводимых книг на татарский и другие языки.¹ <...> Настоящая система переводов, практикуемая в Казанском крае, получила практичное, живое и народное направление. <...>

Публикуется по: Ильминский Н. И. Система народного и в частности инородческого образования в Казанском крае. — СПб, 1886. — С.5–20.

Открытие учительской семинарии в Казани²

<...>

Главный пункт всех рассуждений и споров относился к инородческим языкам — допустить ли и в какой мере в образовании инородцев их родные языки. Можно при этом заметить, что система Казанской школы и всех других школ Братства³ основывалась на самом широком употреблении инородческих языков.

Наконец, в 1870 году февраля 2-го, в Совете Министра На-

¹ Подробнее о системе переводов см. в статье Н.И. Ильминского «Практические замечания о переводах и сочинениях на инородческих языках». — *Сост.*

² Статья представляет собой речь Н.И. Ильминского при открытии учительской семинарии. В начале статьи Н.И. Ильминский описывает посещение обер-прокурором Святейшего Синода графом Дмитрием Андреевичем Толстым Казанского учебного округа и его попечение об организации инородческого образования в России. — *Сост.*

³ Имеется в виду Братство святителя Гурия Казанского, организованное в 1867 г. Казанским архиепископом Антонием. Братство ставило своей основной целью утверждение инородцев в христианстве путем школьного образования. — *Сост.*

родного просвещения, под председательством самого графа Дмитрия Андреевича, в присутствии гг. попечителей Казанского и Одесского учебных округов, вопрос об образовании инородцев, с которым все члены Совета были заблаговременно ознакомлены посредством печатных сборников и брошюр, окончательно обсуждался в продолжении многих часов тщательно и всесторонне. Заключение Совета изложено в журнале №42. Совет построил целую систему учебных учреждений (для инородцев христиан): начальные школы на таких основных началах, что «орудие первоначального обучения для каждого племени должно быть народное наречие его; учителя инородческих школ должны быть из среды соответствующего племени инородцев и притом хорошо знающие русский язык, или же русские, владеющие соответственным инородческим наречием, — и для образования учителей в эти школы — учительскую семинарию — закрытое заведение на 240 человек, пополам из русских и инородцев главнейших племен: мордвы, черемис, чуваш, вотяков и крещеных татар. <...>»

Казанская учительская семинария имеет целью ближайшею и непосредственною -приготовление учителей в русские и инородческие сельские народные училища, а отдаленною и общею с начальными инородческими школами, — прочное сближение инородцев с коренным русским населением путем просвещения. <...>

В чем же искать разрешение этой трудной племенной задачи? В Христианстве. <...> Христианство не посягает на народные особенности, не сглаживает их формальным или внешним уровнем, не обезличивает человека или народа, но соединяет народы и племена внутренним, искренним и прочным союзом любви <...>. Христианство есть религия, в высшем и благороднейшем смысле общечеловеческая, облагораживающая и освящающая человеческую природу. <...> Как живая, созидаящая и сплывающая сила, Христианство состоит не в холод-

ном, рассудочном только изучении догматов, не в формальном соблюдении обрядов, но преимущественно в убежденном и искреннем веровании, в сердечном усвоении христианского духа, в проникновении нравственностью Евангелия, основанной на любви. В таком смысле Христианство твердо воспринимается только в детстве, чрез воспитание. <...>

Итак, вот в каких чертах рисуется Семинария: закрытое заведение с многочисленным собранием молодых людей, несмотря на разноплеменность единокровных, как братья, религиозных, нравственных, честных, одушевленных любовью к труду, развитых умственно, благодушно уживающихся в простой обстановке, приблизительной к сельскому быту, проникнутых важностью своего назначения.

Это, конечно, идеал, но мы сознательно ставим его пред собою, как путеводную звезду, как свою задачу, если без надежды вполне осуществить ее на деле, то, по крайней мере, для направления в наших занятиях, и для посильного, хотя сколько-нибудь, приближения к нему.

Публикуется по: Ильминский Н. И. Избранные места из педагогических сочинений, некоторые сведения о его деятельности и о последних днях его жизни. — Казань, 1892. — С.41–49.

С.А. РАЧИНСКИЙ

Сергей Александрович Рачинский (1833–1902) — ученый-ботаник, профессор Московского университета, талантливый педагог, много лет посвятивший воссозданию сельской школы. Родился в селе Татево Смоленской губернии в семье богатого помещика. Окончил естественный факультет Московского университета, после защиты магистерской диссертации возглавлял в нем кафедру ботаники. В 1866 году, в возрасте 33 лет, написал докторскую диссертацию и стал профессором.

С 1872 года, оставив Москву и научную работу, жил в родо-

вом имени Татеево, где около 17 лет занимался обучением и воспитанием крестьянских детей в сельской школе. Свой педагогический опыт изложил в ряде статей, впоследствии собранных в книгу «Сельская школа» (1891). Написал учебник по математике для сельских школ «1001 задача для умственного счета» (1899). Обе книги неоднократно переиздавались еще при жизни автора. По инициативе Рачинского было открыто около 22,5 тыс. сельских школ, устроенных по образцу Татеевской школы. Петербургская Академия наук избрала его в члены-корреспонденты по отделению русского языка и словесности.

Свидетельством благотворного влияния школы Рачинского на окрестное население явилось создание Татеевского общества трезвости, положившего начало широкому движению по борьбе с пьянством по всей России.

Заметки о сельских школах

Камень, егоже не в ряду сотвориша зиждущие,
той бысть во главу угла¹.

<...>

I

Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих, в силу вещей, нашей сельской школе, насколько они начинают выясняться за краткий период ее существования.

<...>

В противоположность школам западным, наша сельская школа возникает при весьма слабом участии духовенства², при

¹ В переводе на русский язык: «Камень, который отвергли строители, тот стал во главу угла» (Пс.117.22). Здесь под отвергнутым строителями камнем подразумеваются сельские школы, которые, по мнению автора, могли бы стать основой единения всего русского общества, основой сближения образованных сословий с простым народом. Эта мысль особенно ясно высказывается в конце работы. — *Сост.*

² Заметки появились до возникновения церковно-приходских школ. — *Сост.*

глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов, из потребностей *безграмотного* населения дать своим детям известное образование. В этом ее слабость, в этом и ее сила, в этом ключ к объяснению всех прискорбных и отрадных явлений в жизни наших сельских школ.

Из этого порядка вещей прямо следует, что преподавание в сельских школах не может иметь никакого направления, кроме данного теми же безграмотными родителями, что за ними не может быть иного контроля, кроме контроля тех же родителей. <...>

Каким же путем совершается это воздействие официально бесправного, безграмотного, провидимому, совершенно некомпетентного населения на дело, в коем, в сущности, оно одно искренне заинтересовано? Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу, – пассивным сопротивлением всему, неподходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам – неотразимым влиянием учащихся на учащихся. <...>

Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силою вещей, обуславливает другую ее резкую особенность – учебную программу, отличающуюся от учебных программ всех школ иноземных.

Кроме всех предметов, преподавание которых желательно или нужно во всякой сельской школе, польза и необходимость которых еще смутно сознается нашим безграмотным населением, русская сельская школа уже теперь обязана сообщать своим питомцам знание *церковнославянского языка*.

<...> Это изучение, составляя само по себе превосходную умственную гимнастику, придает жизнь и смысл изучению языка русского, придает незыблемую прочность приобретенной в школе грамотности.

Действительно, по условиям нашего сельского быта, по

бедности и малодоступности нашей светской литературы, для грамотного крестьянина не существует иного постоянного упражнения в грамотности, кроме чтения Псалтири по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, доступных и полезных крестьянину, у нас слишком мало, и они попадают ему редко. Между тем, неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга, — этого сокровища поэзии, нравственного и догматического поучения, наряду с Священным Писанием и житиями святых, — дают постоянную пищу уму, воображению, нравственной жажде нашего грамотного крестьянина, поддерживают в нем способность к тому серьезному чтению, которое одно полезно и желательно. <...>

Мне остается указать на третью особенность наших сельских школ (северной полосы) — особенность, обусловленную причинами чисто внешними, но имеющую на ее внутреннюю жизнь неизмеримое влияние.

Особенность эта заключается в следующем. Девять десятых из учеников наших сельских школ не *ходят* в школу, а *живут* в ней. <...> Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе, или толкутся около нее, ночуют, где попало — в классе, церковной сторожке; более зажиточные в особо нанятых квартирах: у причетников и т. д. Школы, при которых устроено для учеников особое помещение, или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.

Нельзя не обратить достаточного внимания на эту особенность наших северных сельских школ. Во-первых, она объясняет то *нежелание* родителей посылать детей в школу, в котором так часто, и совершенно напрасно обвиняют наших крестьян. Всякий отец, всякая мать согласится, что нужно очень сильное *желание* дать своим детям сильное образование, большая уверенность в пользе этого образования, чтобы при таких условиях посылать своих детей в школу. <...>

Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достаемомуся ценою столь явных неудобств; оно возлагает на школу разные виды ответственности, о которых не может быть речи в школах западной Европы и южной России. Оно, по силе вещей, превращает сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Школа захватывает всю жизнь ребенка, и становится великою силою, полагающею на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих.

Само собою разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на самый план преподавания, на его способы и методы. Вопрос уже не в том, как разумно распределить занятия в течение четырех, пяти часов учения, а в том, как разумно занять весь день ребенка. Счастлива та школа, которая имеет лампу, освещающую длинные зимние вечера, в которой ребята не вынуждены с трех часов пополудни сидеть в потемках или читать при свете догорающей печки. Но нелегка задача учителя, который берет на себя исполнить свои обязанности до конца, дополнить свои дневные уроки вечерними занятиями, без которых не имеет смысла жизнь несчастных школьников, оторванных от семьи, пользующихся учением лишь в течение двух, трех зим, от Покрова до Светлого праздника¹.

Сказанного, полагаю я, достаточно, чтобы убедить читателя в коренном своеобразии русской сельской школы. Задачи ее труднее, шире, чем задачи какой-либо сельской школы в мире. Чтобы стать на высоту этих задач, ей предстоит выработать себе особый тип учебный и нравственный, которому нет образца в школах западноевропейских. Да хранит ее Бог

¹ Покров празднуется 14 октября, Пасха («Светлый праздник») – весной, в апреле или начале мая. – *Сост.*

в первых шагах ее трудного существования. В ней кроется зародыш великого блага или великого зла...

Постараюсь, в следующих заметках, разъяснить по мере моих сил, каким образом отражаются эти коренные отличия русской сельской школы на всех сторонах ее учебного и нравственного дела, — на ее жизни, внешней и внутренней.

II

Переходя к рассмотрению отдельных элементов, из которых складывается жизнь русской сельской школы, остановлюсь, прежде всего, на самом важном из них, — на ее учениках.

При первом же взгляде на всякую нашу школу, в ней поражает отсутствие или малое количество девочек. <...>

Отсутствие девочек объясняется очень просто — теми же внешними условиями, которые затрудняют помещение в школу мальчиков. <...> Никакого общего предубеждения против обучения девочек у крестьян однако не существует. Там, где возможно прилично устроить их при школе, их охотно отдают в учение. <... >

<... > Появление девочки в сельской школе, это — наш первый успех, наше первое, дорого купленное завоевание, это — залог всего будущего развития нашей сельской школы. То, чего недостает нашим ученикам при школе самой совершенной, чего мы им не в силах заменить, та атмосфера грамотности вне школьных стен, которая одна может поднять наше дело на степень жизненности и прочности, которая ей подобает, — эта атмосфера может создаться лишь при посредстве грамотных матерей. <...>

Но боюсь распространяться о девочках. Предпринимать их характеристику, быть может, еще слишком рано. Поговорю лучше о мальчиках. О них позволяю себе иметь свое суждение. Оно же и всего лучше пояснит читателю, почему я считаю полезным, чтобы вместе с ними учились и девочки.

Мальчик, поступающий на одиннадцатом году в сельскую школу, мало похож на своего сверстника из образованных классов. Он не видал еще букваря, но твердо знает азбуку жизни. Он уже испытал много недетского горя, участвовал во многих недетских трудах. Едва он стал твердо держаться на ногах, ему поручили нянчить младшего братца или сестру. Через это нянченье прошли все наши деревенские ребята, и мальчики, и девочки. На пороге сознательной жизни на них возлагается самая страшная из ответственностей – ответственность за жизнь беспомощного, дорогого, но докучливого существа, которое без их постоянной заботы существовать не может. Ведь мать боронует и пашет, косит и жнет. Как только являются признаки физической силы, на мальчика возлагают работы, превышающие эту силу, работы, сопряженные с ответственностью за самые ценные части крестьянского инвентаря – за скот и лошадей. Он – деятельный участник всех трудов и забот семьи. Среди этих тяжелых, лихорадочных трудов не до того, чтобы скрывать от него какие-либо грязные или темные стороны жизни. Он узнает все не из шуточных рассказов, а из горького личного опыта. Он видит вблизи и смерть со всеми ее ужасающими подробностями, во всем ее таинственном величии, и научается смотреть не нее трезво и просто, с покорностью и надеждою. Он неуч перед пятилетним ребенком образованных классов, он неизмеримо зреее для жизни, чем двадцатилетний юноша, выхолненный в богатом просвещенном семействе.

В школу он поступает с радостью. Тут его ожидает жизнь относительно привольная и легкая, без непосильного труда, физического или умственного, ожидает его роскошь, составляющая потребность детского возраста, роскошь, на которую нет времени в его семейной жизни: постоянное внимание к нему старших, постоянная забота о нем. Но он приносит с собою приобретенное в семье чувство ответственности за свои

поступки, за свое время, сознание необходимости труда, напряжения своих сил. От учителя зависит не дать заглухнуть этим задаткам. Приносит он с собою и темное, но высокое и благоговейное понятие об учении, как о ключе к тайнам молитвы, жизни вечной, Божественной мудрости. Он, крестясь, целует первую книгу, которую дают ему в руки.

С товарищами дружится он скоро. В крестьянских семьях нет тех различий тона, взглядов, привычек и мнений, которые в нашем образованном обществе дошли до Вавилонского смешения языков¹ и мешают его детям понимать друг друга и сближаться.

Старшие ученики принимают новичков с радушием и ласкою. Эти мальчики — любимцы школы. По доброй домашней привычке, с ними носятся и нянчатся. Мерзкий обычай немецкой школы, перешедший и в наши средние учебные заведения, обычай дразнить и мучить новичков, совершенно чужд школе русской — а такова, пока лишь наша бедная сельская школа. Но этого мало. Заботливость старших о новичках составляет такую же характерную особенность в нашей школе, как противоположная черта в школе немецкой. Эта заботливость проявляется во всем: в играх, в работах, в постоянной помощи старших младшим в школьных занятиях. Она сопровождается изумительным в детях терпением и умением обращаться с детьми младшего возраста, умением, которое было бы непостижимо, если бы мы не знали, что оно приобретает вне школы раннюю, продолжительную практику. <...>

Почти во всяком из наших школьников есть педагогическая струнка, часто весьма сильная. Учитель, умеющий играть на этой струнке, приобретает драгоценное, почти необходи-

¹ Имеется в виду изложенная в Библии история строительства Вавилонской Башни, когда Бог разрушил планы людей, смешав их языки (согласно Библии, до этого момента все человечество разговаривало на одном языке) (Быт. 11.1-9). — *Сост.*

мое подспорье в почти неограниченной работе, возлагаемой на него исключительными условиями нашей школьной жизни. Во всякой школе найдется два-три толковых и усердных мальчика, которым, с великою обоюдною пользою, можно смело поручить младших товарищей для известных нехитрых, но необходимых упражнений. Замечательная распространенность этой склонности между крестьянскими ребятами имеет огромное значение для всей будущности нашего школьного дела. Она поведет, и уже начинает вести, к распространению элементарной грамотности вне школьных стен. Она обеспечивает нам громадный контингент дешевых сельских учителей, который понадобится нам в близком будущем, и который не может быть почерпнут ниоткуда, как только из среды грамотного крестьянства.

Наши школьники поступают в школу с твердым намерением сделаться грамотными, большей частью по собственной неотступной просьбе, с полною готовностью учиться без перерыва с утра до вечера. <...> Их постоянное присутствие в школе, их поистине ненасытная жадность к учению волею-неволею заставляют всякого внимательного учителя умножать число классных занятий, в особенности в первой половине зимы, когда нужно пользоваться весьма кратким днем, и затем наступает длинный вечер, в который ученикам и бегать по улице невозможно. О тех особенностях, которые столь интенсивное учение внесет и в учебный план, и в школьную дисциплину, скажу впоследствии. Настаиваю теперь только на том, что такое интенсивное учение не есть насилие над детьми, но уступка их требованиям: они пришли учиться, и кроме школы деваться им некуда. <...>

В прямой связи с этим деловым направлением наших школьников находится их отличное, бодрое и веселое, но скромное и ровное поведение в школе. Им не до шалостей, не до ссор. В них нет и следа того отвратительного сквернословия

и скверномыслия, которым заражены наши городские учебные заведения, в особенности столичные. <...> Русский народ, вошедший в поговорку своим сквернословием, в сущности, самый стыдливый народ в мире. Грязь в глазах русского человека есть грязь. <...> Гаденькая, любезничающая грязноватость, проникнувшая из Франции в нравы нашего полубразованного общества, в нашу литературу низшего разряда — глубоко ему чужды. Каждый наш крестьянский мальчик — такой, еще не испорченный русский человек. Считаю это замечание излишним потому, что пугливость нашего министерства относительно совместного обучения девочек и мальчиков, вероятно, происходит от того, что оно судит о последних по гимназистам и кадетам их возраста. <...> Мальчики и девочки, проводящие в деревне, без всякого надзора и без всякого вреда, всю свою жизнь, не повредят друг другу и в школе. <...>

Средний уровень способностей наших крестьянских детей, как мальчиков, так и девочек, вообще очень высок. Последние, быть может, еще превышают первых понятливостью и терпением. Способности эти разнообразны, но преобладают заметно способности математические и художественные. Умственный счет — любимая забава детей в промежутки между классными занятиями, и в нем легко достигается значительная быстрота и ловкость, так же, как и в решении сложных письменных задач. Пение, при сколько-нибудь умелом преподавателе, прививается несравненно успешнее, чем в средних учебных заведениях. <...> Ничуть не менее распространена другая художественная способность, которая при нынешнем зачаточном состоянии нашей сельской школы лишь в редких исключениях имеет возможность проявляться — способность к рисованию. Количество дремлющих художественных сил, таящихся в нашем народе — громадно, и о нем пока может составить себе приблизительное понятие лишь внимательный сельский учитель.

Остается мне дополнить эту беглую характеристику наших сельских учеников несколькими словами об их отношении к предметам религиозным и нравственным. <...>

Та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу; которая в натурах спокойных и сильных выражается безграничную простотою и скромностию в совершении всякого подвига, доступного силам человеческим; которая в натурах страстных и узких ведет ненасытному исканию, часто к чудовищным заблуждениям; которая в натурах широких и слабых влечет за собою преувеличенное сознание своего бессилия, и, в связи с ним, отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами, необъяснимые, глубокие падения; которая во всяком русском человеке обуславливает возможность внезапных победоносных поворотов от грязи и зла к добру и правде — вся эта нравственная суть русского человека уже заложена в русском ребенке. Велика и страшна задача русской школы ввиду этих сил, этих слабостей, которые она призвана поддержать и направить. Школе, отрешенной от церкви, эта задача не по силам. <...>

Несколько лет тому назад в Париже учебное начальство возымело оригинальную мысль подвергнуть статистическому исследованию задушевные желания парижских ребят. <...>

Не задаваясь столь строго научными целями, я часто задаю своим ученикам темы тождественные или подобные: ученики на них пишут охотно, и учитель может почерпнуть из их ответов полезные указания. Ответы эти самые разнообразные, смотря по возрасту, характеру, степени развития, минутному настроению ученика. Но весьма замечательно в этих сочинениях частое повторение одного мотива, который, ручаюсь за это, во всякой школе, кроме русской, может явиться как редкое исключение.

Большинство мальчиков, внимательно относящихся к заданной теме, нарисовав себе жизнь, соответствующую их вку-

сам и наклонностям (по большей части хозяйственным, — из земных благ самым желательным оказывается собственный кусок земли), заключают ее отречением от всего мирского, раздачею имущества бедным, — поступлением в монастырь!

Да, монастырь, жизнь в Боге и для Бога, отвержение себя, — вот что совершенно искренно представляется конечною целию существования, недостижимым блаженством этим веселым, практическим мальчишкам. Эта мысль не могла им быть навязана учителем, нимало не сочувствующим нашим современным монастырям. Монастыря они и не видели. Они понимают тот таинственный, идеальный, неземной монастырь, который рисуется перед ними в рассказах странников, в житиях святых, в собственных смутных алканиях их души...

<...> Все сказанное мною об учениках наших школ относится к ученикам нормальным, детям порядливых и более или менее зажиточных крестьян, которые одни до сих пор пользуются у нас учением. Но кроме их, в состав учащихся сельских школ входят и другие элементы. <...>

Истинную язву наших сельских школ составляют дети торгашей и кабатчиков. <...> Эти дети, выросшие в кабаке, в праздности и относительной роскоши, в атмосфере грязи и обмана, резко отличаются от всех прочих учеников: школа, в которой они редко живут, не в силах перевесить тлетворные влияния домашнего очага. Их сквернословие, их мерзкие шалости составляют грубый диссонанс в мирном строе сельской школы.

Менее испорчены, но также весьма затруднительны для учителя те несчастные дети, которые попадают в школу после нескольких лет нищенства. Очень трудно победить в них привычку к праздности, к бродячей жизни, разные сопряженные с нею дурные навыки. <...>

Быть может, дочитывая эту заметку, читатель заподозрит меня в излишнем пристрастии к ученикам сельской школы, спросит себя: не подкрашиваю ли я действительность, под-

бирая для их характеристики черты исключительно светлые, симпатические. Сам задаю себе этот вопрос, но по совести должен отвечать на него отрицательно. Пусть вспомнит читатель, что до сих пор мы в сельских школах имеем дело с детьми лучшего меньшинства нашего крестьянства. <...>

Пусть вспомнит также читатель, что с ним говорит не случайный посетитель, подкупленный веселым и бодрым видом школы, а учитель, проводящий в ней всю свою жизнь. Зимой он, с 8-ми утра до 8-ми часов вечера окружен семьюдесятью крестьянскими ребятами, в будни и праздники. Этот учитель – человек больной и старый, избалованный другим образом жизни. Поручите ему, при тех же условиях, столько же детей того же возраста, самого тщательного воспитания, из самых лучших семейств, – и он через неделю сошел бы с ума. Физическое утомление, неизбежное при этом образе жизни, с избытком вознаграждается тем душевным отдыхом, который он нашел на склоне лет и сил, – так близко, так легко.

Да простит мне читатель нескромность этого, чисто личного аргумента. <...>

III

Поговорив об учениках сельской школы, мне следует сказать несколько слов об ее учителях. Будучи сам одним из них, прошу наперед извинения у читателей, если, несмотря на все мои старания, мне не удастся удержаться при этом в границах строгого беспристрастия.

Учителя, подвизающиеся в наших официально признанных сельских школах, распадаютя на три разряда, резко отличающиеся между собою. <...>

Первый разряд, и по времени появления, и по внутреннему достоинству, составляют молодые люди, окончившие курс в духовных семинариях и готовящиеся к священническому сану. Наша сельская школа не имеет, и долго не будет иметь

контингента учителей, более солидно и многосторонне подготовленных. <...>

Но само собою разумеется, что этот ценный контингент, при возрастающем количестве школ, при повсеместном недостатке в священниках, совершенно исчезает сравнительно с потребностью в учителях. Редкому из этих молодых людей доводится провести в должности учителя положенные законом три года: они только проходят через сельскую школу и оставляют ее, не успев приобрести тот навык, ту опытность, которые одни могли бы сделать из них безукоризненных сельских учителей.

Другой разряд наших сельских учителей, и самый многочисленный, составляют молодые люди, приобретающие это звание посредством экзамена при гимназиях, уездных училищах, etc. Экзамен этот, относительно легкий, дает доступ к учительской должности всякому, кто способен ее исполнить в пределах, начерченных официальною программю сельских школ. <...>

Само собою разумеется, что общая характеристика этого разряда учителей невозможна: между ними встречаются учителя отличные, посредственные и из рук вон плохие, смотря по их личным свойствам, по той школе, которую они прошли до экзамена. Лишенные всякой теоретической педагогической подготовки, они вынуждены пользоваться приемами этой школы, из которой они вышли, подражать приемам учителей, более опытных, или ошупью создавать себе собственные приемы, сообразно своим умственным силам и материальным средствам школы, в которой они учат. Инспектора народных училищ, как уже сказано, по несоразмерной обширности своего круга действий, по множеству возложенных на них канцелярских трудов, не имеют физической возможности направить деятельность этих учителей, придать ей какое-либо методическое единство. Между тем, этот раз-

ряд учителей, постоянно возрастающий в числе, заслуживает особенного внимания. Это пока единственные полноправные учителя, которые по карману нашим крестьянским обществам, нашим волостям, нашим приходам. Это люди, сознательно выбравшие себе учительскую должность, иногда за неимением лучшей, иногда по действительной склонности или призванию, наперед знакомые с ее более чем скромной обстановкою, дорожащие этою должностию, по меньшей мере как своим единственным, окончательным ремеслом, или как заменою обязательной воинской повинности. <...>

Третий разряд наших сельских учителей составляют те учителя *ex professo*, которые выходят из наших учительских семинарий.

<...> Причины, побуждающие их поступать в эти заведения – разнообразны, но лишь в редких случаях между ними играет видную роль – сознательное желание поступающего посвятить себя учительскому званию. <...>

Эти юноши в течение трех лет проходят тот многосложный курс учения, программа которого подробно изложена на страницах *Руси* в статье г. Николаевского. Самое поверхностное усвоение такого курса в столь короткое время стоит не малого труда. О серьезном, действительном усвоении не может быть и речи. <...> Но кроме массы отрывочных полужнаний, воспитанники учительской семинарии приобретают в ней еще нечто другое. Крестьянского парня, прошедшего в ней три года, невозможно узнать. Общество юношей иных сословий, немецкое платье, французские танцы, быстрое усвоение всех *внешних* признаков образованности, столь соблазнительное для впечатлительной, художественно-подражательной русской природы, неизбежно и бесповоротно переводят его в разряд *господ* (в крестьянском смысле этого слова). Он вполне отпадает от крестьянской среды, и, поступивши на место, вдали от своей родины, прямо примыкает к среднему

слою сельского общества, состоящему из духовенства, небогатых помещиков, кабатчиков и деревенских кулаков. В этом кругу он является образованным, всюду желанным и приглашаемым кавалером, затмевающим недоучившихся барчуков и тяжеловатых, робких воспитанников духовных семинарий. <...>

Между тем, столь выгодное общественное положение, укрепляющее его в высоком мнении о себе, вынесенном из семинарии, — имеет свою весьма существенную оборотную сторону: скудость материальных средств — повсеместную принадлежность нашей сельской школы. Его жалование, превышающее жалование прочих учителей (воспитанникам семинарий достаются лучшие места), все-таки слишком мало, и на улучшение в этом отношении не имеется надежды. Это жалование при полубарском его образе жизни, не дает ему возможности откладывать на черный день, не дает права рассчитывать на женитьбу в том кругу, в котором он общается. Отсюда быстро развивается недовольство своим положением, желание улучшить его во что бы то ни стало. <...> Бойкий и грамотный молодой человек, примкнувший к среде *господ* и купцов, всегда найдет себе положение менее тягостное, чем положение сельского учителя, с вознаграждением не в пример большим. Внешний лоск, приобретенный в учительских семинариях, несомненно приносит пользу их воспитанникам, но не учебному делу. <...>

Всем известно, что кроме наших официальных, зарегистрированных училищ, находящихся под номинальным контролем разных лиц и учреждений, у нас существует сельская школа, предшествовавшая учреждению наших правильных училищ и продолжающая действовать наряду с ними. Эта чисто деревенская школа заключается в найме жителями какой-либо деревни грамотея, переходящего из дома в дом и обучающего детей этой деревни. <...> Слышатся даже голоса,

указывающие на них как на единственную нормальную форму сельской школы.

Не впадая в эту крайность, мы должны признать, что эти самородные школы сильно способствуют распространению грамотности в России, той элементарной, но прочной грамотности церковного характера, которая соответствует пробуждающейся потребности наших крестьян в образовании. Они имеют пред школами волостными и приходскими то громадное бытовое преимущество, что не отрывают своих учеников от семьи. Они, что бы ни говорили наши записные педагоги, составляют могучее подспорье правильной школы, облегчая ее труд, сокращая в ней срок учения. <...>

<...> Их, часто весьма плохие, учителя, имея дело с небольшим числом учеников, вынужденные постоянным контролем родителей к успешной деятельности, по тому самому достигают результатов замечательных, по какому бы методу они не вели свое преподавание. Встречаются между ними и люди весьма умные и талантливые, доведенные пьянством и распутством до скитальческой жизни. Само собою разумеется, что пример их не полезен детям, не способен внушить родителям высокого мнения о благах образования. Но зато всякое опасение какой-либо неблагонадежности, политической или религиозной — тут невозможно: контроль имеется полный, единственный действительно существующий в России...

Таковы учителя, которыми ныне располагает наша сельская школа. Читатели видят, что они оставляют желать многого, что тип русского сельского учителя еще далеко не выработался. Тем не менее, уже теперь исключительные условия нашей сельской школы налагают на учителя особый отпечаток. Если он человек, по личным качествам достойный своего звания, если это звание не есть только ремесло, навязанное ему случайными обстоятельствами, — он неминуемо берет на себя нелегкий труд приладить-

ся к этим тяжким, своеобразным условиям, чтобы извлечь из них какую-либо пользу для своих учеников. Эти ученики поручены ему на краткий срок, но зато они у него под руками с утра до вечера. Чтобы добиться какого-либо результата, он волею-неволею должен умножить число классных занятий, или придумать для детей полезные занятия вне классов. Отношения его к ученикам становятся живее, ближе, чем в школе, действующей только в определенные часы. Сила вещей заставляет его заботиться о многом другом, кроме успехов этих учеников в арифметике и чистописании. Его затягивает дело, по самой своей жизненной сложности, и он привязывается к нему навсегда, если он склонен к нему достаточно, чтобы не отказаться от него после нескольких лет настойчивого, слабо вознаграждаемого труда. <...>

IV

Перехожу к внешней организации школьного дела в селах и к его материальной обстановке.

В этом отношении наши сельские училища представляют крайнее разнообразие. У нас существуют училища министерские, содержание которых почерпается из Государственного Казначейства при значительной прибавке их местных средств, училища земские, в содержании которых в большей или меньшей мере участвуют местные крестьянские общества — волости или приходы; училища волостные или приходские, пользующиеся более или менее щедрой поддержкой от земства; наконец, училища, исключительно или преимущественно содержимые на средства частных лиц. Училища, обеспеченные принадлежащим им капиталом, составляют весьма редкое исключение. Денежная помощь, оказываемая Государственным Казначейством сельским школам неминистерским, совершенно ничтожна.

Это разнообразие отрадно и поучительно. Оно свидетельствует о сильной потребности в элементарном образовании, из-

ыскивающей все средства для своего удовлетворения; оно дает нам возможность исподволь собирать данные для будущей, окончательной организации нашего школьного дела. <...>

V

Обращаясь к преподаванию в сельской школе, остановлюсь прежде всего на русском языке, этом необходимом орудии всякого учения книжного и устного, на той степени умения говорить, читать и писать, которая может быть достигнута и действительно достигается в этой школе. <...>

Вот что представляется мне достижимым при четырехлетнем курсе учения:

1. Умение говорить без ошибочных оборотов и речений. <...> Крестьянина, прошедшего четыре зимы в хорошей школе, тотчас можно отличить по более правильному его говору.

2. Умение читать с полным пониманием доступную по содержанию прозу и стихотворения пушкинского периода¹. <...>

Экземпляр сочинений Пушкина необходим во всякой грамотной семье, во всяком среднем учебном заведении. Но еще более необходим он во всякой сельской школе. Язык Пушкина, этот волшебный язык – единственный мост, соединяющий народную речь с речью нашей литературы. Его творчество, это – всемогущий талисман, раздвигающий вокруг всякого грамотного тесные пределы времени и пространства, в которых до тех пор вращалась его мысль.

Но вернемся к самому чтению. Действительно, хорошее, громкое чтение, столь редкое даже в образованных классах,

¹ Кроме сочинений Пушкина и Гоголя Рачинский в качестве книг для чтения предлагал «Семейную хронику» И.С. Аксакова, «Князя Серебрянного» А.К. Толстого, исторические романы Лажечникова, Загоскина, сочинения Гомера, исторические драмы Шекспира, «Потерянный рай» Мильтона. Литературу послепушкинского периода он считал непригодной для сельской школы как по сложности языка, так и по содержанию, отражающему внутренний процесс духовного поиска верхних слоев общества. – *Сост.*

редко также приобретается в сельских школах. Зато способность к нему нередко развивается по выходе из нее. Грамотных ребят заставляют целыми вечерами читать вслух их родители. Эта усиленная практика, старание быть вполне понятными безграмотным слушателям, составляет в этом отношении лучшую школу.

3. Умение написать при должном внимании, без ошибок против русского языка и правописания то, что бывает нужно писать в крестьянском быту: родственное письмо, прошение, условие. <...>

Но, конечно, для того, чтобы достигнуть этих результатов, нужно несколько отступить от модных педагогических приемов, вести дело прямее и проще, сосредоточивать свои усилия на изучении русского языка, не задаваясь при этом целью сообщить в придачу ученикам энциклопедию реальных сведений. <...>

Но несравненно важнее чем вопрос об усвоении азбуки и механизме чтения — вопрос о первой *книге*, которая дается в руки ученикам наших сельских школ. Для этой цели почти повсеместно употребляется *Родное слово* Ушинского, книга замечательная, единственная в своем роде в нашей литературе. <...> Пользуется она в нашем официально-педагогическом мире авторитетом почти каноническим¹ и потому добросовестно и безжалостно употребляется в наших министерских училищах. Но в большей половине прочих школ она служит просто книгою для чтения, ибо заключающиеся в ней упреждения чересчур ребячливы для наших сельских учеников. Но и в этом последнем качестве она в сельской школе крайне неудобна — по своему содержанию. Покойный автор, имея ввиду детей городских сословий, всего более хлопочет о том, чтобы знакомить их с сельским бытом, с сельскою

¹ Каноны — это церковные законы. Здесь слово «канонический» означает, вероятно, «не подлежащий критике, принимаемый беспрекословно». — *Сост.*

природою, с народным говором, которые ученикам наших сельских школ известны несравненно лучше, чем самому Ушинскому. К той же публике приурочено и все остальное содержание книги. <...>

Несравненно выше, как материал для школьного учения, стоят *Новая Азбука* графа Л.Н. Толстого и его *Книги для чтения*. <...> Я неоднократно имел случай убедиться, что даже почитатели таланта знаменитого автора – вовсе их не читали.

Между тем, их следует знать всякому образованному русскому человеку. Ни в одной европейской литературе ничего подобного не существует. <...> Этот великий писатель посвятил несколько лет своей жизни сельской школе, много учил в ней и многому в ней научился. Его детские книги (пригодные для детей всех сословий) – не плод художественной прихоти, а жизненное дело, совершенное с глубочайшим вниманием ко всем его практическим подробностям, с высокою простотою и смирением. <...> От них можно прямо перейти к прозе Пушкина.

И при всем том, та книга, которая нужна в сельской школе – вмещающая материал и для чтения, и для дельного обучения русскому языку, – еще не написана...

<...>

VIII

Русским языком, арифметику (целых чисел), Законом Божиим исчерпывается обязательная программа наших сельских школ (так называемых одноклассных училищ). В двухклассных министерских училищах к этим предметам преподавания присоединяются арифметика дробных чисел, геометрия, черчение, элементы геодезии, география, русская история, естественные науки, пение и гимнастика, и изучение какого-либо ремесла. На усвоение всех этих добавочных предметов полагается два года.

Желательно ли ввести преподавание всех этих предметов,

или некоторых из них, или каких-либо иных, во все наши сельские школы? <...>

<...> Итак, первым условием возможного расширения существующей программы начальной школы является ее *добро-совестное исполнение*. Как только родители *уверуют* в школу, убедятся, что она сообщает прочную, практически приложимую грамотность церковную и гражданскую, навык к быстрому и точному счету, что она учит детей молитве и страху Божию, школа смело может расширить свой учебный курс и по времени, и по содержанию. Они очень основательно заключают, что такая школа, расширяя преподавание, имеет в виду пользу их детей, даже когда не понимают специальной пользы того или другого вновь вводимого предмета. <...>

На первом плане тут стоит церковное пение, и потому, что ни один предмет преподавания не дополняет столь удачно нашей скудной школьной программы, ни один не возбуждает к школе столько сочувствия в сельских жителях всех степеней образования, и потому, что при сведущем и даровитом учителе он не требует усиления учащего персонала. <...>

Затем самым желательным и полезным шагом к расширению программы нашей сельской школы представляется введение в нее арифметики дробных чисел и элементарной геометрии. <...> Геометрия – именно первый новый предмет, который надлежит ввести в нашу сельскую школу, потому что он один дает им средства к дальнейшему расширению ее программы, к введению в нее географии, без которой невозможно преподавание истории, потому что он имеет множество применений (в техническом рисовании, геодезии, всех строительных и художественных ремеслах); потому наконец, что он приводит в действие такие умственные способности ребенка, которых не затрагивают прочие его занятия в школе. <...>

<...> Притом нужно заметить, что преподавание русской

истории в сельской школе есть дело величайшей трудности. Оно требует от преподавателя точных и обильных сведений по этому предмету. Оно должно быть подробно и живо. Необходимый скелет (хронологический, географический, генеалогический) должен быть прочно усвоен детьми и одет плотью и кровию. Не должно забывать, что крестьянские дети лишены всех тех иллюстраций, которые для детей высших сословий оживляют школьный остов истории, и которые приносит им сама жизнь — в литературе, в театре, в произведениях искусства, в разговорах старших, в лицезрении памятников старины. Все это должно быть заменено учителем и теми немногими книгами, которые соединяют живое, понятное изложение с дельным содержанием. <...>

Что касается до введения в программы сельских школ преподавания естественных наук, то толки о нем кажутся мне основанными на странном недоразумении. Единственный разумный приступ к преподаванию наук естественных (в полном смысле этого слова) — наглядное ознакомление детей с местной флорой и фауной, совершенно немыслим в нашей сельской школе, в которой учебный период обуславливается периодом покоя органической природы. То же, что может быть сообщено в наших сельских школах путем устным и книжным, не имеет ни малейшего значения, ни воспитательного, ни практического, и обречено на неизбежное забвение. <...>

Я говорил до сих пор лишь о желательном расширении общеобразовательного курса наших сельских школ, насколько оно возможно. Но есть расширение иного рода, которое необходимо и на которое, слава Богу, у нас начинают обращать серьезное внимание. Говорю о распространении у нас, путем сельской школы, сведений и умений технических, об основании школ ремесленных, земледельческих, доступных нашим крестьянским детям. <...>

<...> Основной, повсеместный промысел нашего сельского люда, наиболее нуждающийся в поднятии, наиболее страдающий от недостатка положительных знаний и умений у кормящихся им — есть земледелие. Нам прежде всего нужны крестьянские земледельческие школы. <...> Эти школы должны представлять собой самостоятельные образцовые хозяйства, владеть угодьями, совершенно достаточными для обеспечения действительной доходности, по возможности и лесным дачами, на которых мог бы быть подан пример правильного лесного хозяйства. При таких школах необходимо обучение тем мастерствам, которые имеют прямое отношение к земледелию (плотничьему, столярному, кузнечному, слесарному, гончарному). <...> С земледельческой школою должна быть соединена мастерская для изготовления прочных и возможно дешевых сельскохозяйственных орудий, более совершенного устройства, чем ныне употребляемые. <...> Вслед за этими школами, разумеется, должны быть основаны и школы чисто ремесленные, соответствующие потребностям данных местностей. <...>

По всем этим соображениям, всего удобнее было бы принимать в школы земледельческие и ремесленные мальчиков, окончивших курс в начальных училищах, и эти профессиональные школы прежде всего следовало бы заводить в тех местностях, которые обладают сплошными группами училищ элементарных. При этом условии, новые училища быстро наполнились бы учащимися и в свою очередь дали бы сильный толчок размножению сельских школ грамотности, предоставляя их ученикам преимущество первостепенной важности. <...>

IX

В заключение этих заметок необходимо остановиться на вопросе, от решения которого должен зависеть весь наш взгляд на нашу сельскую школу.

Что дает эта школа своим ученикам? Чем отражается учение на их последующей жизни, материальной и нравственной? <...>

Итак, присмотримся к заурядному ученику школы хорошей.

Прежде всего, он отличается от своих безграмотных односельчан более правильною русскою речью. Отличие это немаловажно. С ним сопряжено более точное понимание речи образованных классов, речи письменной, литературной. <...> Оно неценно, как средство к дальнейшему расширению его умственного кругозора. Во-вторых, он приобрел способность писать письма и, при должном указании, те деловые бумаги, которые бывает нужно писать в крестьянском быту. В третьих, он приобрел способность читать для своей забавы, для своего поучения и назидания, и эта способность приносит пользу не только ему, но и окружающему безграмотному люду. <...> Наконец, и это всего важнее, то искреннее благочестие, тот интерес к вопросам веры и духа, который вынесли из дома и внесли в сельскую школу ее ученики, в ней становятся сознательнее и глубже, становятся могучими будильниками ума и впоследствии поддерживают те навыки и знания, которые приобретены ими в школе. <...>

Везде, где поблизости от школы существует земская больница, из способных учеников сельских школ можно образовать надежных фельдшеров. <...>

Точно так же везде, где поблизости от школы живет или работает опытный землемер, легко обучение крестьянских мальчиков практической геодезии, которая составляет драгоценное знание и в сельской жизни, и на военной службе.

Для юношей, одаренных художественными способностями, превосходным выходом служат иконописные школы при наших монастырях, дающие им возможность усовершенствоваться в весьма прибыльном художественном ремесле, а в

случае выдающегося таланта, убедиться в его размерах, прежде чем вступить на путь самостоятельного искусства. <...>

Я упоминал до сих пор о профессиях более или менее исключительных, доступных лишь при известных, хотя и редко встречающихся условиях. Но есть две профессии, в которые наплыв из наших сельских школ всегда возможен, в которые он желателен, нужен, необходим!

Первая из них — профессия сельского учителя. Сельских учителей нам нужно много — дельных, непритязательных, прочных, исполняющих свое трудное дело с любовью и терпением. <...> Ибо учительство в русской сельской школе не есть ремесло, но *призвание*, низшая степень того призвания, которое необходимо, чтобы сделаться хорошим священником. <...> Призвание это между нашими крестьянами встречается относительно часто. <...>

Настаиваю на великой пользе этого способа приготовления сельских учителей, и это в силу личного опыта. Если я чему-нибудь научился в течение моей школьной практики, то конечно не от записных педагогов, не от учителей казенного изделия, но от учителей-крестьян, никогда не покидавших своего глухого угла, не знавших иной школы, кроме сельской. Их добросовестность и терпение, их умение обращаться с детьми и приковывать их внимание, угадывать, что в данную минуту затрудняет ребенка и как помочь ему, их цельное, духовное отношение к делу — поистине несравненны. С ними можно делать дело истинное, а не бумажное, вести школу не напоказ инспекторам училищ, а на умственную и духовную пользу ученикам...

Но еще несравненно важнее другой исход для способнейших учеников наших сельских школ, а именно полная возможность поступать в духовные училища и со временем достигать священства. <...> Само собою разумеется, что избирать этот путь для ребенка следует еще внимательнее и

осторожнее, чем всякий другой. <...>

Кончаю слишком длинный ряд этих бессвязных замечаний, неосторожно предпринятых мною среди иных трудов, исключаящих возможность тщательной литературной работы. Благодарю благосклонного читателя, имевшего терпение следить за мною до конца. <...>

Дело народной школы шире и глубже, чем всякая иная общественная деятельность. Для того, чтобы осилить его, нам нужно совершить внутренний подвиг. Нужно нам выйти из того лабиринта противоречий, в который завела нас вся наша внутренняя история нового времени – совместное расширение нашего умственного горизонта и сужение кругозора духовного, совместное развитие у нас европейской культуры и крепостного права. <...>

Достаточно мы жаловались на то взаимное непонимание, на то полное отчуждение, ту бездну, которая отделяет у нас массу народа от образованных его слоев и тормозит все отправления нашей будничной жизни, поражая бессилием все благие наши начинания, направленные к ее устройству. <...> Пора нам вспомнить, что у нас под ногами есть общая почва, и твердо и сознательно стать на нее. <...> Почва этого взаимодействия, этого единения – Церковь; орудие его – школа, и по преимуществу – школа сельская. <...>

<...> Сделано многое, готовится большее. Если эти заботы нашего образованного общества до сих пор не повели к его сближению с нуждающеюся духовно и вещественно массой, к лучшему взаимному пониманию и единению, то это именно потому, что они до сих пор почти исключительно были направлены на удовлетворение нужд материальных. Касались эти заботы и народного образования, но опять-таки преимущественно с точки зрения народного благосостояния, а не внутреннего просвещения народа. Мы как бы отмежевали для себя область интересов духовных – умственных, нравст-

венных, художественных, в молчаливом предположении, что в этих сферах у нас с народом единения быть не может. <...>

Нет, именно в этой забытой нами области, в сфере интересов духовных, возможно то единение, которого мы тщетно ищем в сфере материальной. Над всеми неравенствами, созданными историей, царит великое равенство перед Богом. Сознать это равенство, терпеливо, упорно бороться против всего, что затемняет его, против невежества масс, в котором мы сами виновны, против собственного высокомерия, отнимающего у нас и то, что сумели сохранить эти темные массы, это — долг всякого мыслящего христианина, долг, грозно напоминаемый нам обстоятельствами времени.

Итак, мой благосклонный читатель, загляните в ту сельскую школу, которая у вас под руками. <...> Помогите ей по мере ваших сил. В девяти случаях из десяти, она нуждается во всем, начиная от грошовой помощи чернилами и бумагой и кончая тысячами, нужными на ее вечное обеспечение. Но дороже всяких материальных пожертвований будет доброе слово, сказанное вами учащимся и учащим, искреннее участие к их трудам, к их нуждам духовным. Говорю это по опыту. Много денег, по незнанию, по легкомыслию, истратил я бесплодно. Всякое евангельское слово, сказанное с любовью, в сознании моего бессилия, принесло плод сторицею.

Публикуется по: *Рачинский С.А.* Сельская школа: Сборник статей. — Изд. 4-е. — М., 1899. — С.4—103.

Заикание и церковно-славянское чтение

Заикание — недуг у детей болезненных и слабонервных нередкий, подчас значительно затрудняющий им школьное обучение.

Способы лечения этого недуга давно выработаны в Америке г-жею Лей (Leiph) и распространены в Европе. Сущность их заключается в гимнастике голосовых органов, а именно в

систематических упражнениях в декламации нараспев стихов и благозвучной прозы, сперва медленной, затем ускоряющейся.

Помню деревенского соседа, страдавшего заиканием в степени чрезвычайной. Он ездил в Париж лечиться от этого недуга. Лечили его преимущественно протяжною декламациею, на псевдо-классический лад, монологов Расина и Корнеля¹, и вернулся он исцеленным, по-видимому, окончательно. В речи его не осталось ни малейших следов заикания, и в течение нескольких лет он говорил вполне плавно. Но случилось ему за что-то сильно рассердиться на своего кучера. На поспешном упреке он заикнулся: недуг вернулся с прежнею силою, и он до самой смерти остался заикою.

Наша начальная школа, независимо от целей лечебных, обладает, в церковно-славянском чтении, могучим средством для устранения неправильностей выговора. В особенности можно сказать это о школе церковной, в коей больше внимания и времени уделяется на чтение отчетливое и истовое, приложимое в богослужебной практике. Способность к такому чтению не может быть развита без долгих упражнений в чтении протяжном, нараспев. Школа в этом отношении оказывает влияние благодетельное. Сплошь да рядом в ней исчезают, как бы сами собою, слабые степени заикания. Нельзя сказать того же самого о более сильных степенях этого недуга. Заурядное классное чтение, самостоятельное изучение нескольких богослужебных текстов недостаточны для их устранения. Нужны добавочные упражнения в чтении именно протяжном, нараспев, и непременно под наблюдением учителя. Предоставленные самим себе, ребята, уже победившие технические трудности чтения, непременно стремятся к тому дробному чтению, коим щеголяют опытные причетники, ко-

¹ Жан Расин (1639–1699), Пьер Корнель (1606–1684) – французские драматурги. – Сост.

торое иногда, по соображениям практическим, и бывает нужно, во время длительных служб. <...> Но преждевременные упражнения в таком чтении для заикающихся губительны, ибо именно вызывают припадки заикания. Честь и слава тому учителю, который займется с заикающимся учеником отдельно, не допуская его до быстрого чтения, пока он вполне не освоится с чтением медленным. Чтение нараспев, очень протяжное, как и пение, доступно всякому заикающемуся.

Прошлою весною в Татевской школе окончил курс мальчик, сильно заикавшийся. Некоторое улучшение в его выговоре в школе произошло, но до полного исцеления было еще далеко. Осенью он поступил в Дунаевскую второклассную школу, причем я обратил внимание заведующего ею священника на необходимость продолжать упражнения в протяжном церковно-славянском чтении. Почтенный о. Березкин не пожалел трудов, и на днях я убедился, что мальчик совершенно перестал заикаться, когда находится в спокойном состоянии духа.

Последнее обстоятельство заставляет меня напомнить о необходимом условии успешного лечения заикания голосовыми упражнениями, условии, без коего, впрочем, немислим успех в каком бы то ни было школьном деле. Условие это — внимательное обращение, ровное и кроткое, с учащимися детьми. Заикание, в корне своем — болезнь нервная. Оно поддерживается и усиливается нервными потрясениями, даже незначительными. Особенно сильно действует на заикающихся — страх. Достаточно резкого окрика, чтобы вызвать заикание у ребенка, к нему расположенного. Всем учителям известно, с каким трудом отвечают на экзаменах ученики, хотя бы в легкой степени заикающиеся. В большинстве случаев само возникновение недуга связано со случайным испугом.

Затем, лечение заикания именно чтением церковно-славянским, истовым чтением богослужебных текстов, представляет то неоцененное преимущество, что оно бессозна-

тельно продолжается и вне школы пациентом, приобретшим навык и вкус к чтению в церкви. Лишь продолжительная практика может упрочить результат лечения.

Невольно думается, что если бы мой покойный сосед, вместо того, чтобы ездить в Париж, выучился у местного церковника истово читать, — хоты бы часы III и VI¹, и затем неуклонно читал их перед каждою литургиею в своем приходском храме, он добился бы исцеления более прочного. Быть может, благочестивое упражнение это притом помогло бы ему сдерживать те припадки гнева, из коих один внезапно уничтожил результаты парижского лечения.

Публикуется по: Народное образование (журнал Святейшего Синода). — 1898 - № 4. — С.8–10.

Л.Н. ТОЛСТОЙ

Лев Николаевич Толстой (1828–1910) — великий русский писатель, деятель народной школы и автор учебников и статей на педагогические темы. В 1859 г. в своем имении Ясная Поляна (Тульской губернии) открыл школу для деревенских детей, в 1862 г. издавал журнал «Ясная Поляна», в котором обсуждались актуальные вопросы воспитания и обучения своего времени.

Учебные книги Л.Н. Толстого «Азбука» (1872) и «Новая азбука» (1875), четыре «Русские книги для чтения» (1874) и др. широко использовались в школах дореволюционной России. Был защитником принципа «свободы воспитания», воспитания как развития личности, творческого подхода к ребенку со стороны учителя, что отразилось и в его теоретической, и в практической деятельности. Автор концептуальных педагогических статей: «О народном образовании» (1874), «Кому

¹ Часы (1-й, 3-й, 6-й и 9-й) — непродолжительные церковные службы. Название служб происходит от древней традиции освящать молитвой определенные часы дня. — *Сост.*

у кого учиться писать: крестьянским детям у нас или нам у крестьянских детей?» (1870-е гг.), «О воспитании» (ответ на письмо В.Ф. Булгакова, 1909 г.) и др.

В 1880-х гг. у писателя начался мировоззренческий кризис, который привел его к отрицанию всех основных вероучительных положений Православия и отлучению от Церкви (1901).

О народном образовании

Народное образование всегда и везде представляло и представляет одно, непонятное для меня, явление. Народ хочет образования, и каждая отдельная личность бессознательно стремится к образованию. Более образованный класс людей — общества, правительства — стремится передать свои знания и образовать менее образованный класс народа. Казалось, такое совпадение потребностей должно было бы удовлетворить как образующий, так и образуемый класс. Но выходит наоборот. Народ постоянно противодействует тем усилиям, которые употребляет для его образования общество или правительство, как представители более образованного сословия, и усилия эти большею частью остаются безуспешными. Не говоря о школах древности — Индии, Египта, древней Греции и даже Рима, устройство которых нам так же мало известно, как и народное воззрение на эти учреждения, явление это поражает нас в европейских школах со времен Лютера до нашего времени.

Германия, родоначальница школы, почти 200-летнюю борьбой не успела еще покорить противодействия народа школе. Несмотря ни на назначения заслуженных солдат инвалидов в учителя Фридрихами¹, несмотря на строгость закона, 200 лет существовавшего, несмотря на приготовление учителей самого нового фасона в семинариях, несмотря на все чувство

¹ Фридрихи — короли Пруссии. — *Сост.*

покорности закону немца, — принудительность школы еще до сей поры всею силою тяготеет над народом; немецкие правительства не решаются уничтожить закон обязательности школ. Германия может гордиться только образованием народа по статистическим сведениям, народ же по-прежнему, большею частью, выносит из школы только отвращение к школе. Франция, несмотря на переходы образования из рук короля к директории и из рук директории в руки духовенства, так же мало успела в деле народного образования, как и Германия, и еще меньше, говорят историки образования, судящие по официальным отчетам. Во Франции серьезные государственные мужи предлагают еще теперь, как единственное средство победить противодействие народа, — введение закона принуждения. В свободной Англии, где не могло и не может быть мысли введения такого закона — о чем многие, однако, соболезнуют — не правительство, а общество всеми возможными средствами боролось и борется по сие время с еще сильнее, чем где-нибудь, выражающимся противодействием народа школам. Школы вводятся там отчасти правительством, отчасти частными обществами. Громадное распространение и деятельность этих религиозно-филантропически-образовательных обществ в Англии лучше всего доказывают ту силу отпора, которую встречает там образующая часть народа. Даже новое государство, Северо-Американские Штаты, не обошло этой трудности и сделало образование полупринудительным. Что и говорить о нашем отечестве, где народ еще большею частью озлоблен против мысли о школе, где образованнейшие люди мечтают о введении немецкого закона школьного принуждения и где все школы, даже для высшего сословия, существуют только под условием приманки чина и вытекающих из него выгод. До сих пор детей везде почти силою заставляют идти в школу, а родителей, строгостью закона или хитростью — предоставлением выгод, заставляют посы-

лать своих детей в школу; а народ сам собой везде учится и считает образование благом.

Что ж это такое?.. Потребность образования лежит в каждом человеке; народ любит и ищет образования, как любит и ищет воздуха для дыхания. Правительство и общество сгорают желанием образовывать народ, и, несмотря на все насилие, хитрости и упорство правительств и обществ, народ постоянно заявляет свое недовольство предлагаемым ему образованием и, шаг за шагом, сдается только силе.

Как при каждом столкновении, так и при этом, нужно было решить вопрос: что более законно — противодействие или самое действие? нужно ли сломить противодействие или изменить действие?

До сих пор, сколько можно было видеть из истории, вопрос был решен в пользу правительства и образовывающего общества. Противодействие признавалось незаконным, в нем виделось начало зла, присущее человечеству, и, не отступая от своего образа действия, то есть не отступая от той формы и от того содержания образования, которым владело общество, оно употребляло силу и хитрость для уничтожения противодействия народа. Народ медленно и неохотно до сих пор покорялся этому действию.

Должно быть, образовывающее общество имело какие-нибудь основания для того, чтобы знать, что образование, которым оно владело в известной форме, было благо для известного народа и в известную историческую эпоху.<...>

Какие же эти основания? Спросите какого хотите педагога, почему он учит так и именно тому, а не этому, и тому прежде, а не после. И ежели он поймет вас, то ответит: потому что он знает истину, открытую Богом, и считает своею обязанностью передать ее молодому поколению, воспитать его в тех принципах, которые несомненно истинны; о предметах же нерелигиозного образования он не даст вам ответа.

Другой педагог объяснит вам основания своей школы вечными законами разума, изложенными у Фихте, Канта и Гегеля; третий обоснует свое право принуждения ученика на том, что всегда так было, что все школы были принудительны и что, несмотря на то, результаты этих школ — настоящее образование; четвертый, наконец, соединив все эти основания вместе, скажет, что школа должна быть такою, какою она есть, ибо таковою выработала ее религия, философия и опыт, и что то, что исторично, то разумно. Все эти доводы, включающие в себе все другие возможные доводы, мне кажется, могут быть разделены на 4 отдела: религиозные, философские, опытные и исторические.

Образование, имеющее своею основою религию, то есть Божественное откровение, в истине и законности которого никто не может сомневаться, неоспоримо должно быть прививаемо народу, и насилие в этом, но только в этом случае, законно. Так до сих пор и делают миссионеры в Африке и Китае. Так поступают до сих пор в школах всего мира относительно преподавания религий: католической, протестантской, еврейской, магометанской и т. д. Но в наше время, когда образование религиозное составляет только малую часть образования, вопрос о том, какое имеет основание школа принуждать учиться молодое поколение известным образом, остается нерешенным с религиозной точки зрения.

Ответ, может быть, найдется в философии. Имеет ли философия столь же твердые основания, как и религия? Какие эти основания? Кем, как и когда выражены эти основания? Мы их не знаем. Все философы отыскивают законы добра и зла; отыскав эти законы, они, касаясь педагогики (все не могли не касаться педагогики), заставляют образовывать род человеческий по этим законам. Но каждая из этих теорий, в ряду других теорий, является неполной и вносит только новое звено в сознание добра и зла, лежащее в человечестве. <...>

Проследив ход истории философии педагогики, вы найдете в ней не критериум образования, но, напротив, одну общую мысль, бессознательно лежащую в основании всех педагогов, несмотря на их частое между собой разногласие, мысль, убеждающую нас в отсутствии этого критериума. Все они, начиная от Платона и до Канта, стремятся к одному — освободить школу от исторических уз, тяготеющих над нею, хотят угадать то, что нужно человеку, и на этих, более или менее верно угаданных потребностях, строят свою новую школу. Лютер заставляет учить в подлиннике Священное Писание, а не по комментариям святых отцов. Бэкон заставляет изучать природу из самой природы, а не из книг Аристотеля. Руссо хочет учить жизни из самой жизни, как он ее понимает, а не из прежде бывших опытов. Каждый шаг философии педагогики вперед состоит только в том, чтобы освободить школу от мысли обучения молодых поколений тому, что старые поколения считали наукою, к мысли обучения тому, что лежит в потребностях молодых поколений. Одна эта общая и вместе с тем противоречащая сама себе мысль чувствуется во всей истории педагогики, — общая потому, что все требуют большей меры свободы школ, противоречащая потому, что каждый предписывает законы, основанные на своей теории, и тем самым стесняет свободу.

Опыт существовавших и существующих школ?.. Но как же может этот опыт доказать нам справедливость существующего метода принудительного образования? Мы не можем знать, нет ли другого, более законного метода, так как школы до сей поры не были еще свободны. Правда, мы видим на высшей ступени образования (университеты, публичные лекции), что образование стремится сделаться все более и более свободным. Но это только предположение. Может быть, образование на низших ступенях должно всегда оставаться принудительным, и опыт доказал нам, что такие школы хороши? <...>

Кроме того одуряющего влияния школы, для которого немцы придумали такое верное название «verdummen»¹ состоящего собственно в продолжительном искажении умственных способностей, есть другое, еще более вредное влияние, состоящее в том, что ребенок в продолжение ежедневных долгих часов занятий, одуряемый школьной жизнью, оторван на все это, самое драгоценное по возрасту время от тех необходимых условий развития, которые поставила для него сама природа. Весьма обыкновенно слышать и читать мнение, что домашние условия, грубость родителей, полевые работы, деревенские игры и т.п. суть главные помехи школьному образованию... Может быть, они точно мешают тому школьному образованию, которое разумеют педагоги, но пора убедиться, что все эти условия суть главные основания всякого образования, что не только они не враги и не помехи школе, но первые и главные деятели ее. Ребенок никогда не мог бы выучиться ни различию линий, составляющих различие букв, ни числам, ни способности выражать свои мысли, ежели бы не эти домашние условия. Отчего бы, кажется, эта грубая домашняя жизнь могла научить ребенка столь трудным вещам, и вдруг эта самая домашняя жизнь не только становится несостоятельной для обучения ребенка таким легким вещам, как чтение, писание и т.д., а даже становится вредной для этого обучения? Лучшим доказательством служит сравнение крестьянского, никогда не учившегося мальчика с барским мальчиком, учившимся у гувернера с пяти лет. Преимущество ума и знаний всегда на стороне первого. Мало того, интерес знать, что бы то ни было, и вопросы, на которые имеет задачей отвечать школа, порождаются только этими домашними условиями. А всякое учение должно быть только ответом на вопрос, возбужденный жизнью. Но школа

¹ Одурять (нем.). — *Сост.*

не только не возбуждает вопросов, она даже не отвечает на те, которые возбуждены жизнью. Она постоянно отвечает на одни и те же вопросы, несколько веков тому назад поставленные человечеством, а не детским возрастом, до которых еще нет дела ребенку. <...>

Стоит взглянуть на одного и того же ребенка дома, на улице или в школе, — то вы видите жизнерадостное, любознательное существо, с улыбкой в глазах и на устах, во всем ищущее поучения, как радости, ясно и часто сильно выражающее свои мысли своим языком, — то вы видите измученное, сжавшееся существо, с выражением усталости, страха и скуки, повторяющее одними губами чужие слова на чужом языке, — существо, которого душа, как улитка, спряталась в свой домик. <...>

Принудительное устройство школы исключает возможность всякого прогресса. А между тем, как подумаешь о том, сколько веков прошло в ответании детям на те вопросы, которых они не думали задавать, о том, как далеко ушли нынешние поколения от той древней формы образования, которая прививается им, то непонятно становится, как еще держатся школы. Школа, нам бы казалось, должна быть и орудием образования, и вместе с тем опытом над молодым поколением, дающим постоянно новые выводы. Только когда опыт будет основанием школы, только тогда, когда каждая школа будет, так сказать, педагогической лабораторией, только тогда школа не отстанет от всеобщего прогресса, и опыт будет в состоянии положить твердые основания для науки образования.

Но, может быть, история ответит нам на тщетный вопрос наш: на чем основано право принуждать к образованию и родителей и учеников? Существующие школы, скажет она, выработались историческим путем, историческим путем точно так же должны вырабатываться дальше и видоизменяться сообразно требованиям общества и времени; чем дольше

мы живем, тем школы делаются лучше и лучше. — На это ответу: во-первых, что доводы исключительно философские столь же односторонни и ложны, как и доводы исключительно исторические. Сознание человечества составляет главный элемент истории, и потому, ежели человечество сознает несостоятельность своих школ, то этот факт сознания уже будет главным историческим фактом, на котором должно основаться устройство школы. Во-вторых, чем дольше мы живем, тем школы становятся не лучше, а хуже, — хуже относительно того уровня образования, до которого достигло общество. Школа есть одна из тех органических частей государства, которая не может быть рассматриваема и оцениваема отдельно, ибо достоинство ее состоит только в большей или меньшей ответственности ее остальным частям государства. Школа хороша только тогда, когда она создала те основные законы, которыми живет народ. Прекрасная школа для степной русской деревни, удовлетворяющая всем потребностям своих учеников, будет весьма плохая школа для парижанина, и самая лучшая школа XVII века будет самой дурной школой в наше время; и наоборот, самая плохая школа средних веков в свое время была лучше самой лучшей школы в наше время...<...>

Исторический довод против исторического довода состоит в том, что, рассматривая историю образования, мы не только не убедимся в том, что школы развиваются соразмерно развитию народов, но убедимся в том, что они падают и делаются пустой формальностью, соразмерно развитию народов; что чем дальше один народ в общем образовании ушел вперед, тем более образование из школы перешло в жизнь и сделало содержание школы ничтожным. Не говоря о всех других средствах образования, — развитии торговых сношений, путей сообщения, большей степени свободы личности и участия ее в делах правления, не говоря о собраниях, музеумах, публичных лекциях и т.д., стоит взглянуть на одно

книгопечатание и его развитие, чтобы понять различие положения прежней школы и теперешней. Образование бессознательное, жизненное, и образование школьное, сознательное, всегда шли и идут рядом, пополняя одно другое; но при отсутствии книгопечатания, какую ничтожную меру образования могла давать жизнь в сравнении со школой. Наука принадлежала избранным, владеющим средствами образования. И посмотрите, какая доля выпадает теперь жизненному образованию, когда нет человека, не имеющего книги, когда книги продаются по самым ничтожным ценам, когда публичные библиотеки открыты для всех; когда мальчик, идя в школу, кроме своих тетрадок, несет спрятанный дешевый иллюстрированный роман; когда продаются по две азбуки за 3 копейки, и степной мужик, сплошь да рядом, купит азбучку, попросит прохожего солдата показать и выучит всю ту науку, которую тот прежде годами учил у дьячка; когда гимназист бросает гимназию и сам по книгам готовится и выдерживает экзамен в университет; когда молодые люди бросают университет и, вместо того чтобы готовиться по запискам профессора, прямо работают над источниками; когда, говоря искренно, всякое серьезное образование приобретается только из жизни, а не из школы.

Последний и самый, по моему мнению, важный довод состоит, наконец, в том, что хорошо немцам, на основании двухсотлетнего существования школы, исторически защищать ее; но на каком основании нам защищать народную школу, которой у нас нет? Какое мы имеем историческое право говорить, что наши школы должны быть такие же, как европейские школы? Мы не имеем еще истории народного образования. Вникнув же во всеобщую историю народного образования, мы не только убедимся в том, что нам невозможно устроить на немецкий образец семинарии для учителей, переделать немецкую звуковую методу, английские

infantschools¹, французские лицеи и школы специальностей и этими средствами догнать Европу, но мы убедимся, что мы, русские, живем в исключительно счастливых условиях относительно народного образования, что наша школа не должна выходить, как в средневековой Европе, из условий гражданства, не должна служить известным правительственным или религиозным целям, не должна вырабатываться во мраке отсутствия контроля над ней общественного мнения и отсутствия высшей степени жизненного образования, не должна с новым трудом и болями проходить и выбиваться из того cercle vicieux², который столько времени проходили европейские школы, — cercle vicieux, состоящий в том, что школа должна была двигать бессознательное образование, а бессознательное образование двигать школу. Европейские народы победили эту трудность, но в борьбе не могли не утратить многого. Будем же благодарны за труд, которым мы призваны пользоваться, и по тому самому не будем забывать, что мы призваны совершить новый труд на этом поприще. На основании того, что прожито человечеством и того, что деятельность наша еще не начиналась, мы можем внести большее сознание в наш труд и потому обязаны это сделать. Для того чтобы заимствовать приемы европейских школ, мы обязаны отличать то, что в них основано на вечных законах разума, и то, что родилось только вследствие исторических условий. Общего разумного закона, критериума, оправдывающего насилие, употребляемое школами против народа, — нет, и потому всякое подражание европейской школе в отношении принудительности школы будет шаг не вперед, но назад для нашего народа, будет изменой своему призванию. Понятно, почему во Франции сложилась дисциплиниро-

¹ Детские школы (англ.). — *Сост.*

² Заколдованного круга (фр.).

ванная школа с преобладанием точных наук — математики, геометрии и рисования, почему в Германии сложилась степенная воспитательная школа с преобладанием пения и анализа; понятно, почему в Англии развилось это бесчисленное количество обществ, учреждающих филантропические школы для пролетариата с их строго нравственным и вместе практическим направлением; но какая должна сложиться школа в России, — нам неизвестно и всегда будет неизвестно, ежели мы не оставим ее вырабатываться свободно и своевременно, то есть сообразно той исторической эпохе, в которой она должна развиваться, сообразно своей истории и еще более всеобщей истории. Ежели мы убедимся, что народное образование в Европе идет ложным путем, то, не делая ничего для нашего народного образования, мы сделаем больше, чем ежели бы мы силой внесли вдруг в него все то, что каждому из нас кажется хорошим.

Итак, малообразованный народ хочет образовываться, более образованный класс хочет образовывать народ, но народ подчиняется образованию только при насилии. Отыскивая в философии, опыте и истории те основания, которые бы давали образовывающему классу на то право, мы ничего не нашли, а, напротив, убедились, что мысль человечества, постоянно стремится к освобождению народа от насилия в деле образования. Отыскивая критериум педагогики, то есть знание того, чему и как должно учить, мы ничего не нашли, кроме разноречивейших мнений и утверждений, а, напротив, убедились, что чем дальше двигалось человечество, тем невозможнее становился этот критериум; отыскивая критериум этот в истории образования, мы убедились не только в том, что для нас, русских, исторически выработавшиеся школы не могут быть образцами, но что эти школы, с каждым шагом вперед, более и более отстают от общего уровня образования и что потому принудительный характер их более и более ста-

новится незаконным и, наконец, что в Европе самое образование, как просачивающаяся вода, избрало себе другой путь — обошло школы и разлилось в жизненных орудиях образования.

Что же нам, русским, делать в настоящую минуту? Сговориться ли всем и взять за основание английский, французский, немецкий или североамериканский взгляд на образование и какой-нибудь из их методов? Или, углубившись в философию и психологию, открыть, что вообще нужно для развития души человека и для приготовления из молодых поколений наилучших людей по нашим понятиям? Или воспользоваться опытом истории — не в смысле подражания тем формам, которые выработала история, а в смысле уразумения тех законов, которые страданиями выработало человечество, — сказать себе прямо и честно, что мы не знаем и не можем знать того, что нужно будущим поколениям, но что мы чувствуем себя обязанными и хотим изучить эти потребности, не хотим обвинять в невежестве народ, не принимающий нашего образования, а будем себя обвинять в невежестве и гордости, ежели вздумаем образовать народ по-своему. Перестанем же смотреть на противодействие народа нашему образованию, как на враждебный элемент педагогики, а напротив, будем видеть в нем выражение воли народа, которой одной должна руководиться наша деятельность. Сознаем, наконец, тот закон, который так ясно говорит нам из истории педагогики и из истории всего образования, что для того, чтобы образовывающему знать, что хорошо и что дурно, образовывающийся должен иметь полную власть выразить свое неудовольствие или, по крайней мере, уклониться от того образования, которое по инстинкту не удовлетворяет его, что критерий педагогики есть только один — свобода.

Мы избрали этот последний путь в нашей педагогической деятельности.

Основанием нашей деятельности служит убеждение, что мы не только не знаем, но и не можем знать того, в чем должно состоять образование народа, что не только не существует никакой науки образования и воспитания — педагогики, но что первое основание ее еще не положено, что определение педагогики и ее цели в философском смысле невозможно, бесполезно и вредно.

Мы не знаем, чем должно быть образование и воспитание, не признаем всей философии педагогики, потому что не признаем возможности человеку знать то, что нужно знать человеку. Образование и воспитание представляются нам историческими фактами воздействия одних людей на других; потому задача науки образования, по нашему мнению, есть только отыскание законов этого воздействия одних людей на других. Мы не только не признаем за нашим поколением знания и не только не признаем права знания того, что нужно для совершенствования человека, но убеждены, что ежели бы знание это было у человечества, то оно не могло бы передать или не передать его молодому поколению. Мы убеждены, что сознание добра и зла, независимо от воли человека, лежит во всем человечестве и развивается бессознательно вместе с историей, что молодому поколению так же невозможно привить образованием нашего сознания, как невозможно лишать его этого нашего сознания и той ступени высшего сознания, на которую возведет его следующий шаг истории. Наше мнение о знании законов добра и зла и на основании их деятельность на молодое поколение есть большею частью противодействие развитию нового сознания, не выработанного еще нашим поколением, а вырабатывающегося в молодом поколении — есть препятствие, а не пособие образованию.

Мы убеждены, что образование есть история и потому не имеет конечной цели. Образование в самом общем смысле, обнимающее и воспитание, по нашему убеждению, есть та де-

тельность человека, которая имеет основанием потребность к равенству и неизменный закон движения вперед образования. Мать учит ребенка своего говорить только для того, чтобы понимать друг друга, мать инстинктом пытается спуститься до его взгляда на вещи, до его языка, но закон движения вперед образования не позволяет ей спуститься до него, а его заставляет подняться до ее знания. То же отношение существует между писателем и читателем, то же между школой и учеником, то же между правительством и обществами и народом. Деятельность образующего, как и образующегося, имеет одну и ту же цель. Задача науки образования есть только изучение условий совпадения этих двух стремлений к одной общей цели, указание на те условия, которые препятствуют этому совпадению. — Наука образования становится для нас вследствие того, с одной стороны, более легкой, не представляя более вопросов: какая есть конечная цель образования, к чему мы должны готовить молодое поколение? и т.д.; с другой стороны, неизмеримо труднейшей. — Нам необходимо изучать все те условия, которые способствовали совпадению стремлений образующего и образующегося; нам нужно определить, что такое есть та свобода, отсутствие которой препятствует совпадению обоих стремлений и которая одна служит для нас критерием всей науки образования; нам нужно, шаг за шагом, из бесчисленного количества фактов подвигаться к разрешению вопросов науки образования.

Мы знаем, что доводы наши убедят немногих. Мы знаем, что основные убеждения наши в том, что единственный метод образования есть опыт, а единственный критерий его есть свобода, для одних прозвучит избитой пошлостью, для других — неясной отвлеченностью, для третьих — мечтою и невозможностью. Мы бы не дерзнули нарушить спокойствие педагогов-теоретиков и высказывать столь противные всему свету убеждения, ежели бы должны были ограничиться рас-

суждениями этой статьи, но мы чувствуем возможность, шаг за шагом и факт за фактом, доказать приложимость и законность наших столь диких убеждений и только этой цели посвящаем наше издание.

Публикуется по: *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. — СПб., 1912. — С. 36–55.

Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы.

Общий очерк характера школы

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3 первых правил арифметики и рассказывает священную историю, так что предметы разделяются по расписанию следующим образом;

1) чтение механическое и постепенное; 2) писание; 3) каллиграфия; 4) грамматика; 5) священная история; 6) русская история; 7) рисование; 8) черчение; 9) пение; 10) математика; 11) беседы из естественных наук и 12) Закон Божий.

Прежде чем говорить о преподавании, я должен сделать краткий очерк того, что такое Яснополянская школа, и того, в каком периоде роста она находится.

Как всякое живое существо, школа не только с каждым годом, днем и часом видоизменяется, но и подвержена временным кризисам, невзгодам, болезням и дурным настроениям. Через такой болезненный кризис прошла Яснополянская школа нынешним летом. Причин тому было много: во-первых, как и всегда летом, все лучшие ученики выбыли, только изредка уже встречали мы их в поле на работах и пастбищах; во-вторых, новые учителя прибыли в школу, и новые влияния начали отражаться на ней; в-третьих, все лето каждый день приносил новых посетителей — учителей, пользовавшихся летними ваканциями. А для правильного хода школы нет ничего вреднее посетителей. Так или иначе, учитель подделывается под посетителей.

Учителей четыре. Два старых — уже два года учат в школе, привыкли к ученикам, к своему делу, к свободе и внешней беспорядочности школы. Два учителя новых — оба недавно сами из школы — любители внешней аккуратности, расписания, звонка, программ и т. п., не вжившиеся в жизнь школы так, как первые. То, что для первых кажется разумным, необходимым, не могущим быть иначе, как черты лица любимого, хотя и некрасивого ребенка, росшего на глазах, — для новых учителей представляется иногда исправимым недостатком.

Школа помещается в двухэтажном каменном доме. Две комнаты заняты школой, одна — кабинетом, две — учителями. На крыльце, под навесом, висит колокольчик с привешенной за язычок веревочкой; в сенях внизу стоят бары и рек (гимнастика), наверху в сенях — верстак. Лестница и сени истоптаны снегом или грязью; тут же висит расписание.

Порядок учения следующий: часов в восемь учитель, живущий в школе, любитель внешнего порядка и администратор школы, посылает одного из мальчиков, которые почти всегда ночуют у него, звонить.

На деревне встают с огнем. Уже давно виднеются из школы огни в окнах, и через полчаса после звонка, в тумане, в дожде или в косых лучах осеннего солнца, появляются на буграх (деревня отделена от школы оврагом) темные фигурки по две, по три и поодиночке. Табунное чувство уже давно исчезло в учениках. Уже нет необходимости ему дожидаться и кричать: «Эй, ребята! В училищу!» Уже он знает, что училище среднего рода, много кое-чего другого знает и, странно, вследствие этого не нуждается в толпе. Пришло ему время, он и идет. Мне с каждым днем кажется, что все самостоятельнее и самостоятельнее делаются личности и резче их характеры. Дорогой почти никогда я не видал, чтобы ученики играли — нешто кто из самых маленьких или из вновь поступивших, начатых в других школах. С собой никто ничего не

несет — ни книг, ни тетрадок. Уроков на дом не задают.

Мало того, что в руках ничего не несут, им нечего и в голове нести. Никакого урока, ничего сделанного вчера он не обязан помнить нынче. Его не мучает мысль о предстоящем уроке. Он несет только себя, свою восприимчивую натуру и уверенность в том, что в школе нынче будет весело так же, как вчера. Он не думает о классе до тех пор, пока класс не начался. Никогда никому не делают выговоров за опаздывание, и никогда не опаздывают: нешто старшие, которых отцы другой раз задержат дома какой-нибудь работой. И тогда этот большой рысью, запыхавшись, прибегает в школу. Пока учитель еще не пришел, они собираются, — кто около крыльца, толкаясь со ступенек или катаясь на ногах по ледочку раскатанной дорожки, кто в школьных комнатах. Когда холодно, ожидая учителя, читают, пишут или возятся. Девочки не мешаются с ребятами. Когда ребята затевают что-нибудь с девочками, то никогда не обращаются к одной из них, а всегда ко всем вместе: «Эй, девки, что не катаетесь?» или: «Девкито, вишь, замерзли!», или: «Ну, девки, выходи все на меня одного!» Только одна из девочек, дворовая, с огромными и всесторонними способностями, лет десяти, начинает выходить из табуна девок, И с этой только ученики обращаются как с равной, как с мальчиком, только с тонким оттенком учтивости, снисходительности и сдержанности.

Положим, по расписанию, в первом, младшем, классе — механическое чтение, во втором — постепенное чтение, в третьем — математика. Учитель приходит в комнату, а на полу лежат и пищат ребята, кричащие: «Мала куча!» или: «Задавили, ребята!» или: «Будет! Брось виски-то!» и т. д. «Петр Михайлович!» — кричит снизу кучи голос входящему учителю: «Вели им бросить!» — «Здравствуй, Петр Михайлович!» — кричат другие, продолжая свою возню. Учитель берет книжки, раздаст тем, которые с ним пошли к шкафу, из кучи на полу — вер-

хние, лежа, требуют книжку. Куча понемногу уменьшается. Как только большинство взяли книжки, все остальные уже бегут к шкафу и кричат: «Мне, и мне! Дай мне вчерашнюю; а мне *кольцовую!*» и т. п. Ежели останутся еще какие-нибудь два разгоряченные борьбой, продолжающие валяться на полу, то сидящие с книгами кричат на них: «Что вы тут замешкались? Ничего не слышно. Будет!» Увлеченные покоряются и, запыхавшись, берутся за книги и только в первое время, сидя за книгой, поматывают ногой от неулегшегося волнения. Дух войны улетает, и дух чтения воцаряется в комнате. С тем же увлечением, с каким он драл за виски Митьку, он теперь читает *кольцовую* (так называется у нас сочинение Кольцова) книгу, чуть не стиснув зубы, блестя глазенками и ничего не видя вокруг себя, кроме своей книги. Оторвать его от чтения столько же нужно усилий, сколько прежде – от борьбы.

Садятся они, где кому вздумается: на лавках, столах, подоконнике, полу и кресле. Девки садятся всегда вместе. Друзья, односельцы, особенно маленькие (между ними больше товарищества), – всегда рядом. Как только один из них решит, что садится в тот угол, все товарищи, толкаясь и ныряя под лавками, пролезают туда же, садятся рядом и, оглядываясь кругом, представляют на лице такой вид счастья и удовлетворенности, как будто они уже наверное на всю остальную жизнь будут счастливы, усевшись на этих местах. Большое кресло, как-то попавшее в комнату, представляет предмет зависти для более самостоятельных личностей – для дворовой девочки и других. Как только один вздумает сесть на кресло, другой уже по его взгляду узнает его намерение, и они сталкиваются, мнутя. Один выжимает другого, и перемявшийся – разваливается головой гораздо ниже спинки, но читает так же, как и все, весь увлеченный своим делом. Во время класса я никогда не видал, чтобы шептались, щипались, смеялись потихоньку, фыркали в руку и жаловались друг на друга

учителю. Когда заученный у пономаря или в уездном училище ученик приходит с такой жалобой, ему говорят: «Что же ты сам не шипешься?»

Два меньшие класса разбираются в одной комнате, старший идет в другую. Учитель приходит и в первый класс, все обступают его у доски, или на лавках ложатся, или садятся на столе вокруг учителя или одного читающего. Ежели это писание, они усаживаются попокойнее, но беспрестанно встают, чтобы смотреть тетрадки друг у друга и показывают свои учителю. По расписанию до обеда значится четыре урока, а выходит иногда три или два, и иногда совсем другие предметы. Учитель начнёт арифметику, и перейдет к геометрии, начнет священную историю, а кончит грамматикой. Иногда увлечется учитель и ученики, и вместо одного часа класс продолжается три часа. Бывает, что ученики сами кричат: «Нет, еще — еще!» — и кричат на тех, которым надоело. «Надоело, так и ступай к маленьким», — говорят они презрительно. В класс закона Божия, который один только бывает регулярно¹, потому что законоучитель живет за две версты и бывает два раза в неделю, и в класс рисования все ученики собираются вместе. Перед этими классами оживление, возня, крики и внешний беспорядок бывают самые сильные: кто тащит лавки из одной комнаты в другую, кто дерется, кто домой (на дворню) бежит за хлебом, кто пропекает этот хлеб в печке, кто отнимает что-нибудь у другого, кто делает гимнастику, и опять так же, как и в утренних вознях, гораздо легче оставить их самих успокоиться и сложиться в свой естественный порядок, чем насильно рассадить их. При теперешнем духе школы остановить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель — это случалось, — тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь

¹ По установленному заранее расписанию. — *Сост.*

их в другую сторону, и это маленькое море начнет колыхаться все реже и реже — и уляжется. Даже большей частью и говорить ничего не нужно. Класс рисования, любимый класс для всех, бывает в полдень, когда уже проголодались, насиделись часа три, а тут еще нужно переносить лавки и столы из одной комнаты в другую, и возня поднимается страшная; но несмотря на то, как только учитель готов, — ученики готовы, и тому, кто задерживает начало класса, достанется от них же самих.

Я должен оговориться. Представляя описание Яснополянской школы, я не думаю представлять образец того, что нужно и хорошо для школы, но думаю представить только действительное описание школы. Я полагаю, что такие описания могут принести пользу. Если мне удастся в следующих номерах представить ясно историю развития школы, то читателю будет понятно, почему характер школы сложился именно такой, почему я считаю такой порядок хорошим и почему изменить его, ежели бы даже я захотел, мне было бы совершенно невозможно. Школа развивалась свободно из начал, вносимых в нее учителем и учениками. Несмотря на все преимущество влияния учителя, ученик всегда имел право не ходить в школу и даже, ходя в школу, не слушать учителя. Учитель имел право не пускать к себе ученика и имел возможность действовать всей силой своего влияния на большинство учеников, на общество, всегда составляющееся из школьников. Чем дальше идут ученики, тем больше разветвляется преподавание и тем необходимее становится порядок. Вследствие того при нормальном, ненасильственном развитии школы, чем более образуются ученики, тем они становятся способнее к порядку, тем сильнее чувствуется ими самими потребность порядка и тем сильнее на них в этом отношении влияние учителя. В Яснополянской школе это правило подтверждалось постоянно, со дня ее основания. Вначале нельзя было подразделить ни на классы, ни на пред-

меты, ни на рекреацию¹ и уроки: всё само собой сливалось в одно, и все попытки распределений оставались тщетны. Теперь же в первом классе есть ученики, которые сами требуют следования расписанию, недовольны, когда их отрывают от урока, и которые сами беспрестанно выгоняют вон маленьких, забегающих к ним.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, как он ни кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах этого устройства мне часто придется говорить, о мнимых же неудобствах скажу следующее. Во-первых, беспорядок этот, или свободный порядок, страшен нам только потому, что мы привыкли совсем к другому, в котором сами воспитаны. Во-вторых, в этом, как и во многих подобных случаях, насилие употребляется только вследствие поспешности и недостатка уважения к человеческой природе. Нам кажется, беспорядок растет, делается все больше и больше, и нет ему пределов, кажется, что нет другого средства прекратить его, как употребить силу, — а стоило только немного подождать, и беспорядок (или оживление) само-естественно улегся бы в порядок, гораздо лучший и прочнейший, чем тот, который мы выдумаем. Школьники — люди, хотя и маленькие, но люди, имеющие те же потребности, какие и мы, и теми же путями мыслящие; они все хотят учиться, затем только ходят в школу, и потому им весьма легко будет дойти до заключения, что нужно подчиняться известным условиям для того, чтобы учиться. Мало того, что они люди, они — общество людей, соединенное одной мыслью. «А где трое соберутся во имя моё, и я между ними!» Подчиняясь законам только естественным, вытекающим из их природы, они возмущаются и ропщут, подчиняясь вашему преждевременному вмешательству, они не верят в законность ваших звонков, расписа-

¹ Рекреация — время отдыха, «перемена». — *Сост.*

ний и правил. Сколько раз мне случалось видеть, как ребята подерутся — учитель бросается разнимать их, и разведенные враги косятся друг на друга и даже при грозном учителе не удержатся, чтобы еще большее, чем прежде, напоследках, не толкнуть один другого; сколько раз я каждый день вижу, как какой-нибудь Кирюшка, стиснув зубы, налетит на Тараску, зацепит его за виски, валит на землю и, кажется, хочет жив не остаться — изуродовать врага, а не пройдет минуты, Тараска уже смеется из-под Кирюшки, один — раз за разом, все легче и легче оплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом. <...>

Я убежден, что школа не должна вмешиваться в дело воспитания, подлежащее одному семейству, что школа не должна и не имеет права награждать и наказывать, что лучшая полиция и администрация школы состоит в предоставлении полной свободы ученикам учиться и ведаться между собой, как им хочется. Я убежден в этом, но, несмотря на то, старые привычки воспитательных школ так сильны в нас, что мы в Яснополянской школе нередко отступаем от этого правила. Прошлым полугодием, именно в ноябре, было два случая наказаний.

Во время класса рисования недавно прибывший учитель заметил мальчика, который кричал, не слушая учителя, и неистово бил своих соседей без всякой причины. Не найдя возможности успокоить его словами, учитель вывел его с места и взял у него доску — это было наказание. Мальчик обливался все время урока слезами. Это был тот самый мальчик, которого я в начале Яснополянской школы не принял, сочтя его за безнадежного идиота. Главные черты мальчика: тупость и кротость. Товарищи никогда не принимают его в игры, смеются, издеваются над ним и сами с удивлением рассказывают: «Какой чудной Петька! Побьешь, — его маленькие ж те бьют, а он встряхнется и пойдет прочь». «Совсем у него сердца нет», — сказал мне про него один мальчик. Ежели

такого мальчика довели до того состояния ярости, за которое его наказал учитель, то виноват был, верно, не наказанный. — Другой случай. Летом, во время перестройки дома, из физического кабинета пропала лейденская банка¹, несколько раз пропадали карандаши и пропали книжки уже в то время, когда ни плотников, ни маляров не работало в доме. Мы спросили мальчиков: лучшие ученики, первые школьники по времени, старые друзья наши, покраснели и заробели так, что всякий следователь подумал бы, что замешательство это есть верное доказательство их вины. Но я знал их и мог ручаться за них, как за себя. Я понял, что одна мысль подозрения глубоко и больно оскорбила их: мальчик, которого я назову Федором, даровитая и нежная натура, весь бледный, дрожал и плакал. Они обещались сказать, ежели узнают; но искать отказались. Через несколько дней открылся вор, — дворовый мальчик из дальней деревни. Он увлек за собой крестьянского мальчика, приехавшего с ним из той же деревни, и они вместе прятали краденые вещи в сундучок. Открытие это произвело странное чувство в товарищах: как будто облегчение, и даже радость, и вместе с тем — презрение и сожаление к вору. Мы предложили им самим назначить наказание: одни требовали высечь вора, но непременно самим; другие говорили: ярлык пришить с надписью *вор*. Это наказание, к стыду нашему, было употребляемо нами прежде, и именно тот самый мальчик, который год тому назад сам носил ярлык с надписью *лгун*, настоятельнее всех требовал теперь ярлыка на вора. Мы согласились на ярлык, и когда девочка нашивала ярлык, все ученики с злой радостью смотрели и подтрунивали над наказанными. Они требовали еще усиления наказания: «Провести их по деревне, оставить их до праздника с ярлыками», — говорили они. Наказанные плакали. Крестьянский мальчик,

¹ Лейденская банка — прибор для опытов по физике. — *Сост.*

увлеченный товарищем, – даровитый рассказчик и шутник, – толстенький белый карапузик, плакал просто распушенно, во всю ребячью мочь; другой, главный преступник, горбоносый, с сухими чертами умного лица, был бледен, губы у него тряслись, глаза дико и злобно смотрели на радующихся товарищей, и изредка неестественно у него в плач искривлялось лицо. Фуражка с разорванным козырьком была надета на самый затылок, волосы растрепаны, платье испачкано мелом. Все это меня и всех поразило теперь так, как будто мы в первый раз это видели. Недоброжелательное внимание всех было устремлено на него. И он это больно чувствовал. Когда он, не оглядываясь, опустив голову, какою-то особенной преступной походкой, как мне показалось, пошел домой, и ребята, толпой бежа за ним, дразнили его как-то ненатурально и странно жестоко, как будто против их воли злой дух руководил ими, что-то мне говорило, что это нехорошо. Но дело осталось как было, и вор проходил с ярлыком целые сутки. С этого времени он стал, как мне показалось, хуже учиться, и уже его не видно бывало в играх и разговорах с товарищами вне класса. <...>

Продолжаем описание дневного порядка учения. Часа в 2 проголодавшиеся ребята бегут домой. Несмотря на голод, они, однако еще остаются несколько минут, чтобы узнать, кому какие отметки. Отметки, в настоящее время не дающие никому преимущества, страшно занимают их. «Мне 5 с крестом, а Ольгушке нолю какую здоровую закатали! – А мне четыре!» – кричат они. Отметки служат для них самих оценкой их труда, и недовольство отметками бывает только тогда, когда оценка сделана неверно. Беда, ежели он старался и учитель, просмотрев, поставит ему меньше того, чего он стоит. Он не дает покою учителю и плачет горькими слезами, ежели не добьется изменения. Дурные отметки, но заслуженные, остаются без протеста. Отметки, впрочем, остаются только от

старого нашего порядка и сами собой начинают падать.

В первый после обеда урок, после распуска, собираются точно так же, как утром, и так же дожидаются учителя. Большею частью это бывает урок священной или русской истории, на который собираются все классы. Урок этот начинается обыкновенно еще сумерками. Учитель становится или садится посередине комнаты, а толпа размещается вокруг него амфитеатром: кто на лавках, кто на столах, кто на подоконниках.

Все вечерние уроки, а особенно этот первый, имеют совершенно особенный от утренних характер спокойствия, мечтательности и поэтичности. Придите в школу сумерками — огня в окнах не видно, почти тихо, только вновь натасканный снег на ступени лестницы, слабый гул и шевеленье за дверью, да какой-нибудь мальчуган, ухватившись за перилы, через две ступени шагающий наверх по лестнице, доказывают, что ученики в школе. <...>

Обыкновенно классы кончают часов в 8, в 9, ежели только столярство не задержит старших мальчиков дольше, и вся ватага с криком бежит вместе до дворни и оттуда группами, перекрикивающимися друг с другом, начинает расходиться по разным концам деревни. Иногда они затевают скатиться на больших санях, выдвинутых за ворота, под гору к деревне, подвязывают оглобли, валяются на средину и в снежной пыли с визгом скрываются из глаз, кое-где на дороге оставляя черные пятна вывалившихся ребят. Вне училища, несмотря на всю свободу его, на воздухе, между учениками и учителем устанавливаются новые отношения — большей свободы, больше простоты и большего доверия, те самые отношения, которые представляются нам идеалом того, к чему должна стремиться школа. <...>

Я вижу людей честных, добрых, либеральных, членов благотворительных обществ, которые готовы дать и дают одну сотую своего состояния бедным, которые учредили и учре-

ждают школы и которые, прочтя это, скажут: «Нехорошо! — и покачают головой. — Зачем усиленно развивать их? Зачем давать им чувства и понятия, которые враждебно поставят их в своей среде? Зачем выводить их из своего быта?» — скажут они. Я не говорю уже о тех, выдающих себя головою, которые скажут: «Хорошо будет устройство государства; когда все захотят быть мыслителями и художниками, а работать никто не станет! Эти прямо говорят, что они не любят работать, и потому нужно, чтобы были люди, не то что неспособные для другой деятельности, а рабы, которые бы работали за других. Хорошо ли, дурно ли, должно ли выводить их из их среды и т. д. — кто это знает? И кто может вывести их из своей среды? Точно это какое-нибудь механическое дело. Хорошо ли или дурно подбавлять сахар в муку или перец в пиво? Федыка не тяготится своим оборванным кафтанишком, но нравственные вопросы и сомнения мучат Федыку, а вы хотите дать ему три рубля, катехизис и историйку о том, как работа и смирение, которых вы сами терпеть не можете, одни полезны для человека. Три рубля ему не нужны, он их найдет и возьмет, когда они ему понадобятся, а работать научится без вас — так же, как дышать; ему нужно то, до чего довела вас ваша жизнь, ваших десять не забытых работой поколений. Вы имели досуг искать, думать, страдать — дайте же ему то, что вы выстрадали, — ему этого одного и нужно; а вы, как египетский жрец, закрываетесь от него таинственной мантией, зарываете в землю талант, данный вам историей. Не бойтесь: человеку ничто человеческое не вредно. Вы сомневаетесь? Отдайтесь чувству, и оно не обманет вас. Поверьте его природе, и вы убедитесь, что он возьмет только то, что заповедала вам передать ему история, что страданиями выработалось в вас.

Школа — бесплатная, и первые по времени ученики — из деревни Ясной Поляны. Многие из этих учеников вышли из школы, потому что родители их сочли учение нехорошим;

многие, выучившись читать и писать, бросили ходить, нанялись на станцию (главный промысел нашей деревни). Из соседних небогатых деревень привозили сначала, но, по неудобству ходить или отдавать на харчи (у нас берут самое дешевое 2 рубля серебром в месяц), скоро взяли назад. Из дальних деревень побогаче мужики польстились бесплатностью и распространившейся молвой в народе, что в Яснополянской школе учат хорошо, отдали было детей, но в нынешнюю зиму, при открывании школ по селам, взяли их назад и поместили в платящих сельских школах. Остались в Яснополянской школе дети яснополянских мужиков, которые ходят по зимам¹, летом же, с апреля по половину октября работают в поле, и дети дворников, приказчиков, солдат, дворовых, целовальников, дьячков и богатых мужиков, которые привезены верст за тридцать и пятьдесят.

Числом всех учеников до 40, но редко бывает больше 30 вместе. Девочек десятый, шестой процент, — от 3 до 5 у нас. Мальчики от седьмого до тринадцатого года, — самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3-4 взрослых. Для взрослых, поодиночке ходящих в школу, порядок школы весьма неудобен. Они, по своим годам и по чувству достоинства, не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к ребятам и остаются совсем одиноки. Оживление школы им только мешает. Они приходят, большей частью, доучиваться, уже кое-что зная, и с убеждением, что учение есть только то самое заучивание книжки, про которое они слыхали или которое даже испытали прежде. Для того, чтобы придти в школу, ему нужно было преодолеть свой страх и дичливость, выдержать семейную грозу и насмешки товарищей. «Вишь, мерин какой учиться ходит!» И, кроме того, он постоянно чувствует, что

¹ Т.е. занимаются отхожими промыслами. — *Сост.*

каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому всё время в школе он находился в раздраженном состоянии поспешности и усердия, которые больше всего вредят учению. За то время, про которое я пишу, было три таких взрослых, из которых один и теперь учится. Взрослые в школе — точно на пожаре: только что он кончает писать в тот же момент, как кладет одной рукой перо, он другой захватывает книжку и стоя начинает читать; только что у него взяли книгу, он берется за грифельную доску; когда и эти отнимут у него, он совсем потерян. Был один работник, который учился и топил в школе нынешней осенью. Он в две недели выучился читать и писать, но это было не учение, а какая-то болезнь вроде запоя. Проходя с дровами через класс, он останавливался и, с дровами в руках, перегибаясь через голову мальчика, складывал: *с-к-а-ска* и шел к своему месту. Когда он этого не успевал сделать, то с завистью, с злобой почти, смотрел на ребят, когда же он был свободен, то с ним нельзя было ничего сделать: он впивался в книгу, твердя *б-а-ба; р-и-ри* и т. д., и, находясь в этом состоянии, он лишался способности понимать что-либо другое. Когда взрослым случалось петь или рисовать, или слушать рассказ истории, или смотреть опыты, — видно было, что они покорялись жестокой необходимости и, как голодные, оторванные от своего корма, ждали только минуты опять впиться в книгу с азами. Оставаясь верен своему правилу, я не заставлял как мальчика учить азбучку, когда ему этого не хотелось, так и взрослого учиться механике или черчению, когда ему хотелось азбучку. Каждый брал то, что ему было нужно.

Вообще взрослые, *заученные* прежде, еще не нашли себе места в Яснополянской школе, и их учение идет дурно: что-то есть неестественного и болезненного в отношении их к школе. Воскресные школы, которые я видел, представляют

то же самое явление относительно взрослых, и потому все сведения об успешном и свободном образовании взрослых были бы для нас драгоценнейшими приобретениями.

Взгляд народа на школу много изменился с начала ее существования. О прежнем взгляде нам придется говорить в истории Яснополянской школы, теперь же в народе говорят, что в Яснополянской школе всему учат и всем наукам, и такие дошлые есть учителя, что *бядя*: — гром и молнию, сказывают, приставляют! Одначе, ребята хорошо понимают — читать и писать стали. — Одни, богатые дворяники, отдают детей из тщеславия в полную науку произвести, чтобы и делению занялся (деление есть высшее понятие о школьной премудрости); другие отцы полагают, что наука очень выгодна; большинство же отдает детей бессознательно; подчиняясь духу времени. Из этих мальчиков, составляющих большинство, самое радостное для нас явление представляют мальчики, отданные *так*, но до такой степени полюбившие учение, что отцы теперь покоряются уже желанию детей и сами бессознательно чувствуют, что что-то хорошо делается с их детьми, и не решаются брать их из школы. Один отец рассказывал мне, как он целую свечу раз сжег, держа её над книгой сына, и очень хвалил и сына, и книгу. Это было Евангелие. «Мой батя тоже, — рассказывал другой школьник, — сказку другой раз послушает, посмеется да и пойдет, а Божественное, — так до полуночи сидит слушает, сам светит мне». Я был с новым учителем в гостях у одного ученика и, чтобы похвастаться перед учителем, заставил ученика решить алгебраическую задачу. Мать возилась у печи, и мы забыли ее; слушая, как сын ее озабоченно и бойко, перестраивая уравнение, говорил: $2ав - с = d$, разделенному на 3, и т. п., она всё время закрывалась рукой, насилу удерживаясь, и, наконец, померла со смеху и не могла объяснить нам, чему она смеялась. Другой отец, солдат, приехав за сыном, застал его в классе рисования

и, увидав искусство сына, начал говорить ему «вы» и не решился в классе передать ему котелки, привезенные в гостинец. Общее мнение, мне кажется, такое: учат всему (так же как господских детей), многому и понапрасну, но и грамоту выучивают скоро, — поэтому детей отдавать можно. Ходят и недоброжелательные слухи, но имеют теперь уже мало веса. Два славных мальчика недавно выбыли из школы на том основании, что в школе будто бы не учат писать. Другой солдат хотел отдать своего сына, но, проэкзаменовав лучшего из наших учеников и найдя, что он с запинками читал Псалтырь, решил, что учение *плохая*, только слава, — что *хороша*. Кое-кто из яснополянских крестьян еще побаивается, как бы не сбылись слухи, ходившие прежде; им кажется, что учат для какого-то употребления и что, того и гляди, подкатят под учеников тележки, да и повезут в Москву. Недовольство на то, что не бьют и нет чинности в школе, почти совсем уничтожилось, и мне часто случалось наблюдать недоумение родителя, приехавшего в школу за сыном, когда при нем начиналась беготня, возня и борьба. Он убежден, что баловство вредно, и верит, что учат хорошо, а как это соединяется, он не может понять. Гимнастика еще иногда порождает толки, и убеждение, что от нее животы *откудаво-то срываются*, не проходит. Как только разовеются, или осенью, когда поспеют овощи, гимнастика оказывает наибольший вред, и бабушки, накидывая горшки¹, объясняют, что всему причиной баловство и ломанье. Есть еще, наконец, ученики, которые выбывают из школы потому, что родители, отдавшие их в школу для того, чтобы подольститься к кому-нибудь, берут детей назад, когда надобность подольститься миновалась.

Итак — предметов 12, классов 3, учеников всех 40, учителей 4, уроков в продолжение дня от 5 до 7. Учителя составля-

¹ Т.е. накладывая еду не скупясь. — *Сост.*

ют дневники своих занятий, которые сообщают друг другу по воскресеньям, и сообразно тому составляют себе планы преподавания на будущую неделю. Планы эти каждую неделю не исполняются, а изменяются сообразно требованиям учеников. <...>

Публикуется по: *Толстой Л.Н.* Педагогические сочинения. – СПб., 1912. – С. 184–270.

К.П. ПОБЕДОНОСЦЕВ

Константин Петрович Победоносцев (1827–1907) — известный учёный-обществовед, государственный деятель России конца XIX в., выразитель консервативных взглядов на развитие государства и общества. Почётный член Императорской Российской академии наук, многих университетов и духовных академий, обер-прокурор Святейшего Синода Русской Православной Церкви, член Государственного Совета, сенатор. Критиковал рационализм, выступая за цельность знания. Автор многочисленных статей и брошюр по проблемам воспитания, нравственности, организации образования в России и за рубежом, важнейшие из которых — «Московский сборник» (1896), «Ученье и учитель» (1900–1904), «Плоды демократии в начальной школе» (1906) и др.

Знание и дело

С того времени как проснулась и пришла в движение мысль в нашем обществе, стали нам твердить на все лады о необходимости *знания*; столько твердили, что самое понятие о *просвещении* отождествилось в умах нашей интеллигенции с *количеством знаний*. Отсюда — расширение программ и высшего, и среднего, и даже начального обучения, отсюда — полки наскоро набранных бестолковых учителей, представленных к каждой науке для того, чтобы пустоты не было, отсюда — формализм экзаменов и испытательных комиссий,

отсюда — расположение журналов, трактующих *de omni re scibili et quibusdam aliis*¹ и наполняющих головы читателей на рынке интеллигенции массой отрывочных, перепутанных между собою мыслей и сведений. Результат всего этого жалкий — расположение мнимой интеллигенции, воображающей себя знающей, но лишенной того, к чему должно вести всякое знание, т.е. *умения* взяться за дело, делать его добросовестно и искусно и поставить его интересом своей жизни.

Всякий человек призван к делу и должен выбрать себе известное дело; а для того чтобы уметь делать его, необходимо обратиться в себя, сосредоточиться. «Не расширай судьбы твоей — было слово древнего оракула — старайся не гулять за пределами твоего дела». Рассеяние в разные стороны развлекает мысль, расслабляет волю и мешает сосредоточиться на деле. Развлекаясь во все стороны разнообразными движениями любознательности и любопытства, человек не может скопить в себе и сосредоточить такой запас жизненной силы, какой необходим для решительного перехода от *знания* к *деланию*. Сколько бы ни поглотил в себе образов и сведений дилетантизм любознательности и вкуса, все останется бесплодно, если не может он собрать все свое существо в себе и двинуть его к делу.

Знание, само по себе, не воспитывает ни умения, ни воли. Мы видим ежедневные тому примеры. Много видим людей умных, острых памятью и воображением, образованных, ученых — и бессильных в решительную минуту, когда требуется решение для дела или твердое слово в совете. Но жизнь наша, и частная, и общественная, при усложнении отношений, при смешении понятий и вкусов, требует непрестанно скорого и твердого решения. И мы видим, когда оно требуется, люди идут к нему не твердыми ногами, а окольными путями, оглядываясь на все стороны. В эту пору человек, имеющий ясное

¹ *de omni scibili et quibusdam aliis* (лат.) — обо всех вещах, доступных познанию, и о некоторых других.

сознание и волю, способный в минуту сообразить все, что знает в связи с предметом решения, стоит для дела дороже множества умов неверных и колеблющихся.

Отсюда формализм и бесплодность многих происходящих у нас советов и совещаний: люди говорят, не умея сосредоточиться на предмете рассуждения. Но лучший оратор не тот, кто изыскивает лишь способы уловить и запутать противника мелким оружием казуистики или потоком пышных угроз, но тот, кто приходит в совет с твердым и ясным мнением о деле и высказывает его ясно и твердо; не тот, кто смешивая цвета и оттенки, способен доказывать, что в черном есть белое и в белом черное, но тот, кто прямо и сознательно называет белое белым и черное черным. Не тот истинный судья, кто разлагая по волоску каждое требование и возражение, творит формальный суд по формальным признакам правды, но тот, кто заботясь о существенной правде, умеет ясною мыслию проникнуть в существо отношений между сторонами. Не тот годный на дело военачальник, кто изучил до подробности всю историю походов и битв и все приемы военной тактики, но тот, кто может в решительную минуту острым взглядом сообразить в уме своего положение местности и военных сил, и решительным действием воли определить судьбу сражения.

Публикуется по: *Победоносцев К.П. Сочинения.* — СПб.: Наука, 1996. — С.351—352.

Плоды демократии в начальной школе¹

Представители современной демократии мнят себя пророками всенародного блага и прогресса, выставляя народу свой идеал с тем, чтобы предоставить в управлении народным делом участие не лучшим людям, мужам авторитета и опыта, но всей толпе народной, и голосу всех и каждого. Вместе с

¹ Текст публикуется без авторских примечаний. — *Сост.*

тем они не хотят знать ни духа народного, ни вековых преданий, на коих утверждалась жизнь народная. Демократия, когда попадает в руки ее механизм законодательства, принимается орудовать законами для своей цели, издавая закон за законом и не стесняясь нисколько соображением о том, насколько расходится писанный закон с законом природы, насколько стесняются им самые существенные стремления и потребности быта и духа народного. Так создается и держится прямолинейный деспотизм мнимого народоправления, сосредоточенного в руках господствующей партии, во имя идеальной истины и народного блага. Подводя все под уровень своего идеала, она стремится к осуществлению его посредством объединения и уравнивания всего и всех общин, правилом и общей мерой.

На этом пути встречается она с крепкими, на вере и предании основанными, коренящимися в духе убеждениями лиц и целых сословий, и стремится одолеть их, потому что в них видит главное препятствие своему объединительному и уравнивательному процессу.. В этом смысле для нее всего опаснее и всего противнее религия и Церковь: воля человеческая так тесно связывается с верованием, в особенности церковным, что нелегко бывает одолеть ее. Отсюда борьба практической демократии с Церковью: самое существование Церкви – смущение и доука для демократии.

Такова французская демократия, и так она действует. Отрицая веру, кроме ложной веры в абстрактные противоположенные идеалы великой революции и софистов XVIII столетия, она задумала и предприняла пересоздать душу своего народа, истребить в ней веру и вековые предания, с верою связанные. С этой целью она покрыла Францию целою сетью гражданских начальных школ, отрешенных от веры и Церкви, и на эти школы употребляет громадные суммы, из года в год обременяющие государственный бюджет. Снача-

ла имелось в виду побороть этими школами державшуюся еще во Франции организацию школ, с Церковью связанных; но когда оказалось трудно одержать этим путем победу над народно-церковной школой, господствующая партия решила насильно истребить их. Так насильственно уничтожены и истреблены до корня многочисленные, близкие народу и сродные с ним, церковные конгрегации учительниц, по призыванию и по вере посвятивших себя обучению и воспитанию народа в духе веры и любви к отечеству.

Вот уже слишком двадцать лет действует эта система гражданского, безверного школьного обучения, каковы же обнаруживаются за это время ее результаты, и так ли они благодетельны для просвещения, как воображали и торжественно обещали народу творцы нового закона?

Вот что ныне оказывается по обстоятельному исследованию.

В нераздельной связи со школьным устройством, новый закон поставил два учреждения, на которых основывается самый успех дела. «Без этих учреждений», — объявлял творец закона Жюль Ферри,¹ «весь этот закон оказался бы *мертвой буквой*. Они призваны бороться с двумя язвами школьного дела: с небрежением и со скудостью». Одно из этих учреждений — наблюдательная комиссия, в коей сосредоточена школьная инспекция; комиссия, состоящая из мэра, инспектора и выборных от общины граждан. Эта инспекция должна была наблюдать, при обязательном обучении, за исправным посещением школы детьми и взыскивать с родителей за небрежение. Другое учреждение носит название школьной

¹ *Ферри Жюль* (1832—1893) — французский политический деятель. В 1869—1870 гг. один из лидеров республиканской оппозиции в Законодательном корпусе. В 1880—1881 и 1883—1885 гг. премьер-министр. Провел законы о бесплатном и обязательном начальном образовании (1881—1882), об устранении религии из учебных планов государственных школ (1882) и др. — *Сост.*

кассы: она должна помогать бедным детям, доставляя им помощь платьем, пищей, книгами и т.п. и составляется из пожертвований от местной общины и местных граждан, причем обещается помощь и от казны.

А теперь оказывается, что эти учреждения, без коих школа, по признанию законодателя, станет мертвой буквой, стали сами мертвой буквой. Школьные кассы в целой половине школьных общин, вовсе не существуют; в остальных еле держатся и мало-помалу закрываются с тех пор, как правительство отказалось давать им из казны пособие. А об инспекционных комиссиях официально известно, что они совсем исчезли почти во всех общинах, кроме больших центров, за уклонением лиц, которые должны были входить в состав их. Итак, за отсутствием инспекции, дети во множестве не ходят в школу, так что из записанных во многих местах свыше половины отсутствуют; а у тех, кто прошел эту школу, оказывается самое жалкое просвещение. В 1901 г. при испытании новобранцев 5-го корпуса оказалось, что из них три четверти не имели понятия о значении национального праздника, а две трети не слыхивали про войну 1870 г. Не знают, откуда брать учителей. Для приготовления их учреждены нормальные школы, и первоначально число кандидатов, желавших поступить в них, доходило до 6000, а теперь едва достигает 2000. В Бельгии один учитель приходится на 1900 душ населения, в Америке на 1800, в Пруссии на 2700, а во Франции едва на 4400. Учителя набираются, откуда попало, а те, которые есть, занимаются не школьным обучением, а политикой и пропагандой антимилитаризма и коллективизма.

Исследуя глубокие причины этого упадка, известный французский писатель Поль Бурже¹ находит их в установив-

¹ *Бурже Поль Шарль Жозеф* (1852—1935) — французский писатель. Выступив первоначально как поэт-декадент и критик, Бурже следовал в статьях позитивистскому методу И.Тэна. — *Сост.*

шемся с XVIII столетия преобладании над жизнью и природой отвлеченных искусственных начал. Начала эти — плод доведенного до крайности метафизического рассуждения, отрешенного от жизни: они получили, однако, значение какого-то догмата, не признающего жизни и не допускающего исходящих от жизни возражений. На нем, однако, утверждаются все рассуждения и предприятия школьной политики: итак, будучи основана на лжи, противной природе, сама она становится противоестественной ложью.

Вот уже около 30 лет, как повсюду в законодательстве поставлен в числе главных задач вопрос об устройстве и организации начального обучения. И стали строить его на основании двух положений, признаваемых непререкаемыми. Одно из этих положений такое: все люди с рождения своего приобретают равные права на полнейшее развитие своих способностей. А другое положение состоит в том, что главным орудием этого развития служит *книжное* обучение.

Каждое из этих положений содержит в себе истину, но истину, совершенно опутанную и извращенную абстрактною ложью. Правда в первом положении может быть такая: первый интерес и первая забота для каждой страны — в том, чтобы все дети воспитаны были для своего призвания быть деятельными членами общества.

Единицею общественного союза нельзя считать каждое лицо в отдельности от семьи и от целого общества, и когда говорят о праве на воспитание, надо разуметь интерес семейный и общественный. Поэтому нельзя признать, что все дети имеют *равные* права на воспитание, ибо семьи, к коим принадлежат они, неодинаково состоятельны, и дети рождаются неодинаково способные. Нельзя говорить о праве каждого на *полнейшее* развитие своих способностей, потому что не может быть одинакового определенного мерила способностей и их восприимчивости.

Если же цель воспитания приготовить детей для того, чтобы они могли быть деятельными членами общества, это значит, что воспитание должно быть приноровлено к жизни, как она есть в действительности. Не пересоздать человека для какой-то идеальной жизни, но дать ему воспитание, которое помогло бы ему жить. Так врач лечит человека для того, чтобы он мог жить сообразно с природою жизни.

Но законодатель, поклонник догматов демократии, рассуждает так: все люди имеют равные права, следовательно, всем детям должна быть предоставлена одинаковая способность к жизни и деятельности. Итак, мы изготовим такую программу, которая приготовит их ко всякому роду жизни. Но эта программа не подлежит никакому контролю со стороны семьи, так как желание семьи стремится к какому-нибудь ограничению, к какой-нибудь специализации жизни. Земледелец может желать, чтобы сын его был земледельцем и так его воспитывать, торговый человек – тоже. Этого мы не допускаем. На отца подействуем честолюбием – он захочет своему сыну социального возвышения. А сына воспитание наше приведет к такому типу умственного развития, в котором не будет стремления к какой-нибудь профессии. В этом и состоит *первоначальное* обучение. Оно должно быть первою степенью, которая должна приводить и возбуждать к средней школе, а средняя – к высшему образованию, так что и крестьянин, и рабочий могут проходить выше и выше.

Для выполнения такой задачи требуется создать в таком же духе корпорацию преподавателей. И они тоже должны быть систематически оторваны от природной среды своей, от своего края, от своей семьи, и они должны пройти через дрессировку, которая уравнивает их всех в одинаковом настроении мысли, направленном к одинаковой цели.

Но во всем этом нет правды, нет реальной действительности, нет правого понятия об истинном благе страны и

общества. Единицею общественного союза служит *семья*, и воспитание ребенка, для того чтобы послужило на пользу общества, должно служить на пользу семьи. Семья есть единица общественного союза, имеющая *цельное бытие*, и бытие не одной настоящей минуты, ибо семья соединяет в себе и настоящее, и прошедшее, и будущее. Ее настоящее утверждается на прошедшем и прозирает в будущее. Итак, не отрывать следует ребенка от среды, в коей он родился, а развивать его в этой среде и для нее: тогда развитие его будет происходить в здоровой атмосфере, без искусственных стремлений к выходу из среды своей. Первое воспитательное влияние должно быть предоставлено семье, а когда государство предпринимает на первых шагах взять воспитание ребенка в свои руки, отрывая его от семьи, от этого не польза, а вред и семье, и обществу. Интерес государства в том, чтобы дети не оставались без элементарного обучения — грамоте, письму, счету; но лучший для того учитель должен быть агентом семьи, а не агентом правительства, не ремесленным чиновником, от государственной власти поставленным, не искателем карьеры и отличий, но человеком, преданным делу воспитания, с любовью к своему делу, с сердечной заботой о детях и о детской душе. Вот почему надобно было дорожить добровольною по призванию деятельностью церковных учительских корпораций, для первоначального обучения детей. Но эту самую организацию, самую простую и не обременительную для казны, государство разрушило и заменило ее искусственною организацией, создавая дрессированный полк учителей, стоящих громадных сумм и оказывающихся не способными к своему делу, лишенными всякого к нему призвания и приводящими начальную школу в полное расстройство.

Другое положение законодателя, будто книга служит главным орудием просвещения, заключает в себе также ложь, противную природе. Предполагается, что на душе каждого

ребенка, как на листе белой бумаги, учитель пишет все то, что установлено на ней, и насаждает в ней, по букве учебной книги, те *идеи*, которые должны образовать в нем гражданина для всякой деятельности. Даже самостоятельности ученика нет места в этой системе — вся работа принадлежит учителю. Этим путем приобретаются будто бы знания, которые сами собою усвоятся уму, став в самом начале натвержденными будто бы сознательно. На этом основании главным орудием обучения становятся учебники, по общему плану составленные, так что и нравственные понятия служат предметом обучения по учебнику *морали*. И ученик отпускается из школы с запасом натвержденных идей, которые составят для него руководство в жизни. Но всякая идея, для того чтобы принести плод, должна быть *осмыслена*, осмыслена жизнью, то есть *делом* жизни; иначе в соприкосновении с жизнью, она только оболживит жизнь и деятельность. Школа делает лживое дело, когда ученик выносит из нее только правила и абстрактные положения, а не ощущения; рассуждения, а не добрые навыки; уроки, а не добрые примеры. Все это доброе ребенок должен прежде всего выносить из семьи своей и из той среды, в коей родился, то есть из области *бессознательной*, которая есть сама жизнь. Но от этой самой жизни отрывает его демократическая школа, отрывая его обязательно и от семьи и от среды его.

Мысль без действия стынет и замирает. Только мысль в действии и чрез действие становится плодотворною. Всякому случалось встречать простых, малограмотных людей, поражающих умом и способностями. Иной крестьянин, едва умеющий читать и писать, обладает в среде своей достоинством и умением; вся деревня его уважает, и точно вся природа, посреди коей он вырос, ему известна и его слушает, а в своей семье он домашний гений и руководитель. Иной городской рабочий, едва научившийся читать и писать в своей школе, полюбив и осмыслив технику ремесла своего, и отдаваясь ей исключительно,

становился в ней мастером, у которого ученому технику есть чему поучиться. Он не проходил начальной школы рационализма и критики, и может быть, благодаря тому поднялась в нем и развилась природная творческая способность. Он вырос и образовался в природе, а только повинаясь природе можно овладеть ею (*Nemo naturae imperat, nisi parendo*¹).

Итак, может ли процветать школа, когда она ни в деревне, ни в городе не выросла сама собою, как школа своя, родная; когда она извне организована, извне придумана, извне навязана. Нет ей дела ни до желания и положения родителей, ни до природы и промыслов края. Естественно, что родители и семьи относятся к ней равнодушно, если не враждебно, не следят за исправностью детей; и в детях нечего искать любознательности в учении и любви к школе. Школа пустеет и падает. Учитель не имеет душевной связи со школою и с ее краем, и он извне в нее прислан из полка дрессированных учителей, приставлен к ней, как чиновник, и думает не о ней, а о том, как угодить начальству, и о своей карьере. А государство образует из них какое-то особое двуснасное сословие своих агентов. Без духовного призвания, точно без роду без племени, без твердого знания, без твердого образования, без опыта, без нравственных убеждений. И потому все они, хотя и вышли из невежества, но все лишь *полуобразованы*; но когда из невежества выводится человек в полуобразование, мы приводим его в худшее невежество: в нем развивается, по мере невежества, ложная претензия на знание, и он рассуждает о чем угодно, не имея ни знания, ни опыта. Тогда, принимая свое невежество за свободу духа и мысли, они принимают, во имя этой свободы, отрицать и истины веры, и вековые предания и проповедовать новые отрицательные учения, которые знают только по слуху и по газетам. Мудрено ли, что шарлатаны социализ-

¹ *Nemo naturae imperat, nisi parendo* (лат.) — Никто не может повелевать природой, не будучи сам вынужден подчиняться ей.

ма набирают в этой учительской среде свои жертвы и образуют из них энтузиастов безумной пропаганды.

Публикуется по: *Победоносцев К.П.* Сочинения. — СПб.: Наука, 1996. — С.212–217.

Д. И. МЕНДЕЛЕЕВ

Дмитрий Иванович Менделеев (1834–1907) — великий русский ученый-химик и педагог. Автор выдающегося научного открытия — системы химических элементов, целого ряда других открытий и изобретений. Учитель гимназии, преподаватель Петербургского университета, член-корреспондент Петербургской Академии наук. Автор многочисленных работ об организации системы народного образования в России.

Выступал за активное участие государства в деле школьного обучения в стране, за введение «реального курса» в среднюю общеобразовательную школу, критикуя односторонность как только классического, так и одного лишь профессионального образования

О народном просвещении в России

<...>

II. О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей¹

¹ С год тому назад, в № 9 газеты «Россия» (от 16 мая 1899 г.), явилась первая моя статья (о пользе уничтожения переводных и выпускных экзаменов) по педагогическим вопросам. В ней я дал обещание высказать в последующих статьях мои мысли в пользу русского школьного образования. Принялся было я за это дело, мне особенно любезное, - так как вся почти жизнь моя протекла в учительстве, но ничего сделать не успел до сих пор, потому что сверх многих моих текущих обязанностей мне пришлось выполнять за прошлый год новые, сложные и спешные, вроде поездки на Урал и отчета о ней. Вот и теперь могу писать только потому, что послан для экспертизы на Парижскую выставку, а экспертиза замешкала. У меня и оказались отрывки свободного времени, которыми пользуюсь, чтобы выполнить обещанное. Писать же спешу, потому что не хочу уносить в могилу накопившийся ряд мыслей; быть может, он

<...> Готовящиеся к наступлению века будут несомненно веками жизненного реализма, стремящегося не вширь, а вглубь и в высоту. К тем векам следует готовить нарастающие поколения. И мы, русские, можем вступить в них впереди иных народов, приспособив к тому все наше школьное образование, ибо идеалы наши не сзади, а впереди, и у нас нет общей цельной системы государственного образования, так как современная смесь классицизма с профессионализмом есть явление, очевидно, случайное, бессистемное и нам мало подходящее.

Первые училища, распространившиеся в России, были духовные. Так требовалось потому уже, что религия была заимствована, а предания и обычаи, передаваемые в семьях помимо всяких школ, не только не были достаточны для духовного образования народа, то и следовало их заменить совершенно новыми — для правильного роста страны, что успешнее всего достигается только с помощью школ. Ах, как все это надо не забывать, обсуждая дела русского просвещения во все времена, до настоящего включительно, так как не все же старое и обычное на веки вечные полезно сохранять, и многое непременно следует при помощи школ прочно заменять тем, что нужно для современного периода роста страны, народа и государства. Иначе ведь будет новый Китай, где школа назначена только для консерватизма содержания и форм. А может ли ныне кто-нибудь завидовать участи Китая? Однако он сохранялся веками все же благодаря только своим школам, ибо в них сила, побольше многих иных, сокрушивших сильнейшие государства, недостаточно заботившиеся о школах для своего народа.

и остановит чье-либо внимание. Эта спешка не позволяет мне ни отделять подробности, ни писать что-либо иное - кроме кратких газетных статей. Но зато я стараюсь говорить не между строк, а вступно и определенно, не думая вовсе о том, что найдутся опровергатели, улавливающие недосказанное. Мне лишь бы успеть высказать хоть вкратце то, о чем много пришлось думать. Оно мне кажется притом и своевременным. Отвечать же возможным оппонентам едва ли у меня найдется время. — *Прим. авт.*

Все мы знаем плоды, достигнутые свержением старых языческих кумиров и устройством новых, христианских кафедр в России. Православная Россия могла ли бы сделаться такую самобытною — без этих духовных школ, долженствовавших дать образцы, или примеры, и наставников, или пастырей? Да и могут ли многие самобытные стороны силы народной родиться, распространяться, развиваться и совершенствоваться без целесообразно организованного школьного образования? Наши желания и упования, которыми определяются все наши действия, не слагаются ли в большей своей части в школьный период жизни и не будут ли они без планомерных школ противоречивыми, сбивчивыми, разрозненными, эгоистическими и бессильными?

Надеясь на правильность и единообразие ответов по вопросам, поставленным выше (и отчасти предлагаемым далее), в немногих словах постараюсь закончить это вступление, необходимое для ясности всего последующего.

Понадобилось нашей стране при ее самостоятельном росте организованное войско — и нельзя было не завести военных школ, хотя драться всегда умеют без учения и особо учат при поступлении в состав войск. Суворовы, Кутузовы, Скобелевы, Драгомировы и несть числа сколько иных русских воинов, прославивших наше войско, вышли из этих самых школ. Могла ли бы Россия занять свое современное положение среди вооруженного мира, если бы не имела целой системы школ для военного обучения и образования на разных его ступенях?

Прямая необходимость заставила позаботиться затем о том, чтобы увеличивающийся штат чиновников всяких ведомств, так необходимый развивавшемуся государству, имел потребную степень образования, определяющую грамотность — повыше писарской, гуманность в отношении к жителям и, сверх того, во многих случаях специальную подготовку: юридическую, медицинскую, инженерную и т.п. В ответ на это

требование созданы были те школы всех порядков, которые лучше всего можно назвать литературными, потому что преимущественно этот характер получила тогда наша средняя школа, и развитие этих школ положило прочное начало расцвету у нас, с одной стороны, образованного чиновничества, щеголяющего стилем и последовательностью изложения, а с другой стороны — самостоятельных литераторов, ученых и художников — от Карамзина и Пушкина, от Лобачевского и Остроградского, от Глинки и Перова. Не условия русской частной жизни со всеми ее тогда простецкими, но насущными требованиями имелись при этом в виду, а некоторое идеальное и властное от них отвлечение, правда, возвышающее людей над общим уровнем, но отрывающее их от важнейших и первичных интересов всего народа, которые представлялись сами себе и презрительно прозваны были тогда — в лучшем случае — «мещанством», поныне страшным для многих из наших образованных людей.

Между живым делом народа и его образованностью тогда не искали связи, даже создали особого вида пропасть, по сей час едва начинающую заполняться, да и то благодаря не славянофилам, народникам и толстовцам, а только освободительным мерам 60-х годов, железным дорогам и развитию — за последнее время — промышленности. Только недавно передовые русские перестали стыдиться говорить между собою по-русски, но я еще хорошо помню время, когда степень образования почти измерялась свободностью французского изложения мыслей.

Однако не вся сила русского образования ушла в это «горе от ума», в этих «героев» своего времени. Почва все же сказалась в слове, потому что вначале всегда бывает слово. Слагалось понемногу свое суждение, и чисто русские голоса стали слышаться. И если мы получили ныне в мире свой особый цвет, то этим обязаны не только тому одному, что составля-

ет могущественное государство, но также отчасти и тому, что наши гражданские учреждения, наша литература, наши науки и искусства доросли до того, что, прямо или косвенно, много или мало, стали уже влиять как на внутреннюю жизнь страны, так и на внешние ее отношения. Так, например, наши финансовые мероприятия изучаются, наших писателей переводят, голоса наших ученых стало необходимым принимать во внимание во многих научных областях, а наших художников везде желают видеть, слышать и узнавать.

Хоть мы еще и не имеем своих Платонов, Шекспиров, Ньютонов и Рафаэлей. Надо же ведь не забывать, что мировое значение и влияние современной Великобритании определяются ни одними ее завоеваниями, ни ее Веллингтонами и Нельсонами, всего же более ее Шекспиром и Ньютоном, равных которым мир еще не произвел; они свою страну выразили и возвысили.

Для цели моей статьи особо важно обратить внимание на то, что образование, вызванное потребностями народно-государственными, не только скоро дало ожидавшиеся с него результаты, но и явно превзошло ожидаемое. Желали укрепить христианское просвещение, и народ стал — в целой своей массе — не менее христианским, чем другие народы, ранее нас получившие духовные школы, выдвинув из себя образцовых пастырей Церкви. Потребовалась от школ военная подготовка, и народ дал войско и передовых воинов — на славу. Прошло едва одно столетие с учреждения тех школ, которые выше названы литературными, — а уже во всех управлениях найдется много просвещеннейших чиновников, выдались и образцовые; литература же, искусства и науки дали уже немало имен, везде известных и навсегда долженствующих сохраниться. По сообразованному плану обучения, как в сказке — по щучьему велению, — все даст этот стомиллионный народ, способности и гений которого признали все, сколько-либо его успевшие

узнать. Богатые руды скрыты в почве народной, и школа даст им выйти на Божий свет. И никому на свете, а тем более нам самим, не чуждо ясное сознание того, что у России еще многое впереди, что она еще и ныне — «молодое» государство и что способом верного превращения молодого в зрелое должно быть не одно время, а в соединении с обдуманною системою всего образования, что вложенное в школы окажется на деле чрез одно или два поколения. Если же чего-либо не развили при посредстве школ, расцвета того не ищите в массе даже просвещеннейших духовных, военных и литераторов, хотя бы то и отвечало существеннейшим склонностям народа. <...>

Но раньше чем говорить о каких бы то ни было сознательных началах, которые желательно вложить в русское на всех степенях, а особенно в среднее образование, следует выставить на вид совершенную необходимость для проведения в жизнь осознанных начал — специально готовить самих учителей, если не всех, то, по крайней мере, образцовых, нормальных, если можно так выразиться. Это в свое время ясно понимали у нас; для этой цели и существовал давно уже закрытый Главный педагогический институт, питомцем которого был пишуший эти строки вместе со множеством других педагогов, оставивших свои следы на всем просвещении России — за известное уже истекающее ныне время. Теперь они отживают век. <...>

Но так как речь моя только случайно коснулась этих студенческих историй, то я воздержусь от развития этой стороны предмета, а постараюсь закончить свое отступление — в сторону образования учителей — следующими положениями, составляющими вывод из моих посильных мнений об этом предмете:

1) Так как России предстоит еще много развивать свои школы, чтобы из страны «молодой» стать «зрелой», то в ней настоятельно необходимо устройство, по крайней мере, од-

ного нормального высшего учебного заведения, специально приноровленного к подготовке учителей главных предметов, преподаваемых в средних учебных заведениях. Наши друзья французы, всегда имевшие свою знаменитую Нормальную школу в Париже, завели недавно «нормальные» школы во всех округах. У нас же и одну, плодотворно действовавшую лет 60 под именем Главного педагогического института, закрыли, а устроили затем только подготовку учителей-филологов для классических гимназий и школы для подготовки народных учителей, что составляет лишь каплю в океане требующегося у нас комплекта учителей. А без правильной подготовки целой их массы всех благих результатов от расширения числа школ ждать, по моему мнению, никоим образом, нельзя. Обдуманная, цельная система образования, нужная России, должна начаться именно с устройства высшего училища для приготовления учителей. Со случайными, неподготовленными учителями, да в столь обширной стране, как Россия, толку от учения будет много меньше, чем может быть.

2) Науки в чистом виде, сами по себе, а не одно их приложение к учебному делу (т.е. методика и т.п., как в учительских семинариях), должны составлять предметы занятий будущих педагогов, потому что государству в его современном состоянии жизни от училищ, прежде всего, надо требовать истинных жизненных знаний, и тот только учитель и будет действовать плодотворно на всю массу учеников, который сам силен в науке, ею обладает и ее любит! Будут готовить учителей гимназий, а из них выберутся и профессора для высших учебных заведений. О заготовке их в последнее время как-то забыли, и это скоро должно отозваться общим понижением уровня нашего просвещения, так как мы все еще очень молоды в научном отношении, а научные карьеры у нас полны терний и не особенно привлекательны ни в каком отношении, особенно за последнее время. Без увлечения наукой нельзя ждать массы

дельных учителей и надлежащих плодов от умножения школ.

3) Факультетское деление, даже очень дробное, для высшего педагогического учебного заведения совершенно неизбежно не только потому, что весь строй влечет отдельных лиц к различным разрядам знаний, но и потому, что уровень всех отраслей знаний и их содержание ныне быстро повышаются, а учителя, как местные светочи науки, должны стоять на полной высоте современных знаний в своей специальности. Обсуждать и охватывать может способный человек очень много разных научных областей, но учить плодотворно и систематически, даже в среднем учебном заведении, ныне можно только понемногу, так как самое сложение (концепция) разных отраслей знаний часто уже глубоко между собою различается. Старое факультетское деление уже везде почти должно уступать место более мелкому подразделению (на отделения), потому что научные области расширяются, а учителя неизбежно должны вникнуть в тонкости избранной специальности, чтобы обладать ею и разносить свет знаний во все углы России.

4) Так как жизнь уже вызвала у нас технические и сельскохозяйственные учебные заведения и в них нужны свои профессора и учителя, то современный русский Главный педагогический институт непременно должен иметь и факультет прикладных знаний или несколько отделений в высших курсах, так приспособленных, чтобы физико-математические и естественно-исторические основания прикладных знаний его слушателям были известны во всей должной полноте.¹ Политехникумы и сельскохозяйственные акаде-

¹ В бывшем Главном педагогическом институте натуралисты и математики слушали первые два года вместе и только потом специализировались по отделениям. Это начало чуть-чуть еще осталось в некоторых высших учебных заведениях, но оно достойно большого внимания и много может содействовать истинному образованию высших специалистов. — *Прим. авт.*

мии, конечно, могут дать между прочим и учителей соответственных знаний, но высший их сорт — если можно так выразиться — можно ждать только от специально педагогического учреждения, если в нем будет свой технический факультет. Оттуда, я думаю, и должны выйти и наши оригинальные, свои научные руководители русского сельского хозяйства и многих отраслей нашей техники. Узкие, чисто практические институты едва ли их могут дать, так как там недостает той атмосферы чистого знания, которая одна творит настоящих творцов. Ах, я знаю, что приходится мне подчас говорить не гладкие вещи, но лучше говорить, чем молчать, если опыт жизни настойчиво внушает определенные понятия.

5) Устройство и содержание даже одного, первого такого (с многими факультетами) педагогического института, конечно, будет стоить не менее чем двух университетов или политехникумов, тем более что потребуются содержать большой штат профессоров и их помощников и много воспитанников, да всех их окружить всякими научными пособиями, а все это стоит дорого. <...>

Основную тему моих педагогических мыслей, как заметил, вероятно, и сам читатель из начала статьи, составляет желание распространить убеждение в том, что школа составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств, смотря по основным предметам и по принципам, вложенным в систему школьного образования, особенно среднего. Последнее потому, что низшие, или народные, школы, по существу своему, могут давать только грамотность и только кое-что для начального роста убеждений или нравственных начал и для внешней обстановки отдельных лиц. Что же касается до высших школ, подобных университетам, политехникумам и т.п., то они назначены преимущественно для высших форм специализации, и в них входят уже люди с теми идеалами и привычками, которые вынесены из средних школ и из

окружающей жизненной обстановки. Конечно, преимущественно из них ныне выходят те люди, которые придают народу его основной современный цвет и внутреннее содержание, так как «изобретать» (по терминологии Тарда¹) ныне можно только в той области, в которой мудрость веков или главные основы специальных сведений уже известны; но необходимые для приложения в жизни этих знаний энергия и упования, любовь к окружающему и настойчивость в трудолюбии — не только зарождаются ранее специализации, т.е. в средних учебных заведениях, но и формируются в тот критический период (лет от 14 до 16 или около того), когда слагается внешний человек, а этот возраст обыкновенно проводится в так называемой средней школе. Бесспорно, что средние школы — без высших, специальных — дадут мало стране того, что ей надобно, но несомненно также и то, что наилучшие высшие или специализированные учебные заведения не могут дать много настоящих, христианских плодов, если в эти заведения будут входить из средних учебных заведений юноши с классическими привычками языческого свойства, например, без привычки внимательно и долго наблюдать ранее, чем судить, с убеждением о том, что *veni, vidi, vici*² возможно и ныне в жизни, что аттестат «зрелости» дает права, а не налагает обязанностей пред страню, дающею этот аттестат и т.п.

Итак, не входя пока ни в какие подробности, касающиеся содержания того образования, которое желательно сообщить современному юношеству (об этом я предполагаю не умалчать, а говорить особо в дальнейших своих статьях), должно задаться вопросом, очень жизненным, по моему крайнему разумению, ныне для России: какие начала, судя по современным нашим потребностям, привычкам и убеждениям и

¹ Тард Габриель (1843–1904) — французский социолог и криминалист. — *Сост.*

² Пришел, увидел, победил (лат.) — *Сост.*

по духу времени, должно вложить в центральное (т.е. среднее) образование, чтобы оно ответило желанию народному и благу России, понимаемому в том смысле возможно общего народного благоденствия, который заложен во всей нашей истории и должен естественно развиваться будущими поколениями?

Свой ответ на этот вопрос я излагаю прямо так, как он составил у меня в мыслях, и затем стараюсь не столько о доказательствах его естественности, сколько о том, чтобы выяснилось то, что содержится в нем, — до того мне кажется необходимым ответить именно вот как: *основное направление русского образования должно быть жизненным и реальным.*

Чтобы ответ этот не возбуждал сомнений, должно прежде всего сказать, что я не могу считать жизненным образования, основанного преимущественно на мертвых языках, грамматических правилах и диалектических построениях, потому что жизнь ничего этого не требует, а известная степень разумно-сознательного отношения к языку или языкам вообще легко достигается, помимо дрессировки на греко-латинских упражнениях, при помощи родного языка, логичность же мышления и выражения мыслей должна входить во все и всякие предметы школьного преподавания. Правильность мысленного построения вот уже целые века — со времен бэконовских¹ — поверяется не тем одним, что дает разум, но *сверх того* наблюдением и опытом, к которым и должен приучать реализм. Диалектические рассуждения — без опытной проверки — всегда приводили к самообману или иллюзиям, к высокомерию или самомнению, к розни между словом и делом, а потому и к карьерному эгоизму, который государеву вовсе не нужен и массу людей доводит до мечтательности, бездельности и даже до разочарования и отчаяния. Жизненный

¹ *Фрэнсис Бэкон* (1561 – 1626) — английский философ и политический деятель.
— *Сост.*

реализм, конечно, может быть направлен или в духовно-идеальную сторону, или в материально-профессиональную, потому что обе эти стороны всегда будут представлены в жизни живыми людьми и жизненными отношениями, и сочетание их неизбежно в действительности. Но там и тут ничто не требует ни языка, ни грамматики, ни даже литературы — Греции и Рима, так как жизнь далеко ушла вперед и осудила уже многое из того, что там развивалось и процветало, оставив только то, что оказалось годным к жизни. Юноше ли делать этот выбор, стоивший жизни не только массе людей, но и целым государствам и цивилизациям? Время наше ушло уже далеко даже от сравнительно недавней эпохи Возрождения, не то что от греков и римлян их цветущих эпох; зачем же у юношей возбуждать какие-то классические упования? События после времен Возрождения и какой-то особый вид ханжества приучили нас противопоставлять реализм классицизму, но в сущности — это лишь эволюционные формы одного и того же течения. Реализм взял все, что оказалось приложимым к жизни из классицизма — даже часть его вздорных идей попробовал применить, — и вот, когда увидел незначительность результата многих пышных фраз классицизма — не рекомендует вдушать его совокупность юношеству.

А так как отвергающих классицизм привыкли с последней четверти истекающего XIX века корить материализмом, потому что туда направлялась начальная мысль реализма, то мне следовало бы с самого начала отрешиваться от материализма столько же, как от классицизма. Но я этого не стану особо выполнять, так как под словом «жизненный реализм», очевидно, должно подразумевать именно отсутствие крайностей, а материализм представляет одну из них.

Ведь жизнь представляет сочетание материальных потребностей с духовными, эгоистических с альтруистическими и дел со словом. Классицизм, на вид забывая первые

и толкуя только о вторых, оттого и погиб, тем и грешит, тем и вредит, что односторонен, и его последователи первые приноровили дух к материи, что составляет существо настоящего материализма. Доказать это легко, но, кажется, не стоит, потому что я не боюсь тех, кто упрекнет жизненный реализм в материализме. Не боюсь я и тех, кто поставит мне в укор то, что я будто бы забыл наши реальные училища, учрежденные рядом с классическими гимназиями, и кто станет уличать меня в том, что требование реальных школ уже давнее и что учрежденные дали мало плодов. Во-первых, стремлюсь я не к тому, чтобы сказать абсолютно новое, а к тому, чтобы уловить сущность многих русских суждений о школьных вопросах, и если говорю от своего лица, то по необходимости и потому, что готов принять на свою шею все наветы, которыми корят у нас противников классицизма. Во-вторых, существующее смешение в среднем образовании классицизма с реализмом явно показывает, что определенных требований и понятий не было, когда учреждали их рядом, что государство предоставляло случайности дело первостепенного значения, чего — на мой взгляд — не должно бы существовать. В-третьих, реалистов не пускают в университеты, а они у нас одни могут давать надлежащее специальное и в то же время научное общее и не профессиональное образование, а потому и плодов от реализма ждать невозможно. Плоды — не очень-то хорошие — может давать ныне одно классическое направление. В-четвертых, — но на этом я и кончу — наши реальные училища скорее суть профессиональные, чем жизненно-реальные, напоминают ремесленные или торговые школы, которые полезны, но общего среднего образования, потребного государству, составить не могут. Но критически разбирать, как уже сказано выше, я не стану программы наших реальных училищ.

Мне кажется, что я сказал уже самое существенное по

адресу ожидаемых оппонентов,¹ а потому теперь считаю возможным перейти к главным причинам — положительного свойства, — заставляющим предпочитать жизненно-реальное общее среднее образование той неопределенной смеси классицизма с профессиональностью, которая господствует ныне в нашей общей школе.²

У народов, как и у отдельных лиц, существуют потребности духовные и материальные, и живут они совместно, взаимно переплетаясь на тысячи ладов. Хотя схоластики давно

¹ России, конечно, надобны и классики, знакомые с греческим и латинским языками, но не более, чем знатоки китайского, санскритского, персидского, арабского и тому подобных языков. Для них, может быть, понадобятся и свои подготовительные школы, вроде Лазаревского института восточных языков. Не об этом наша речь, а потому над этим я останавливаться не буду. — *Прим. авт.*

² Как в земледелии первым (по времени) и последним (например, около усадеб и городов) видом плодосменных систем, назначенных для выгодности хозяйства, служит «вольное» или бессистемное (видоизменяющееся по множеству временных и местных обстоятельств) полеводство, так и в образовании: общей системы не бывает вначале, и, наверно, придет время, когда общая система будет излишня для государственности. Тогда направление и содержание образования полезно будет изменять, сообразуясь с местами, лицами и обстоятельствами, т.е. получится «вольная» система образования. Но до этого далеко не только нам, но и большинству народов Запада. Конечно, и теперь бывают случаи полезности исключительных систем образования, и они доступны богачам или в особых условиях, например, для слепых и глухонемых. Не об этих особенностях идет у нас дело уже по тому одному, что образование надо развить широко и средствами государства, а однообразная обдуманная общая система во всех отношениях - даже в денежных - доступнее и возможнее, а потому и желательнее. А так как широкое развитие общего образования требует и больших средств, то их накопление, т.е. народное богатство, неизбежно поставит во главу всего. Земледельцы повсюду и всегда были и будут бедняками, им не до образования. Промышленная же эпоха требует его и дает богатства. Тут все обще и связано. Не надо при этом забывать, что как бы однородна ни была система образования, она все же будет неизбежно видоизменяться от влияния различия учителей и местных условий, и тут формальное единообразие всегда будет бессильно. Один этот предмет заслуживал бы, если бы была на то возможность, подробного разбора. Мне же возможно здесь только дать намеки. — *Прим. авт.*

уверяют, что они враждебны друг другу, и хотя бывают между ними действительные столкновения (они нередки и между чистыми духовными и между настоящими материальными потребностями), однако истинная жизнь состоит в их единении и согласовании, на чем и должна быть основана мораль. В данную эпоху преобладает удовлетворение преимущественно тому или другому виду потребностей. Но из того, что ребенок и дикарь имеют почти исключительно материальные потребности, вовсе не следует, что взрослый и образованный может без них обходиться, удовлетворяя только духу, так как и аскету надо кушать и по временам спать. Духовные потребности можно даже производить из материальных, если присовокупить к ним общественность со всеми ее сложными условиями. Не здесь место разбирать это, но здесь необходимо ясно видеть, что в жизни лиц и народов идет во времени смена преобладания того или другого вида потребностей. Развитие и удовлетворение материальных потребностей совершенно необходимо для возрастания духовных требований. Увлечение ярых буддийцев и аскетов одними последними мыслимо не как норма, а как явное исключение невысокого качества, приводящее к крайней слабости. Таково же и увлечение другою крайностью. У ребенка — материальное, у юноши — духовное преобладает затем смена не кончается и переплеты сочетаний возрастают. Смена идет, а высота волны требований увеличивается. Духовные наши школы предшествовали военным, и наши «литературные» — тоже преимущественно гуманитарно-духовные — должны дать место жизненно-реальным с преобладанием удовлетворенности материальным требованиям народа. Запрос на духовные и военные школы был явным только с высоты, стоящей над народом, и неизбежно был ограниченный. Запрос на школы, названные выше «литературными», был уже гораздо шире и шел преимущественно от высшего, служилого класса русского народа.

Теперь запрос на реально-жизненные школы идет от самого широкого круга жителей, т.е. волна потребностей естественно возрастает, и смена очевидна. Духовное, военное и литературное образование надобны и полезны — неизбежно немногим, жизненно же реальное образование есть потребность масс народных. Государство должно обнять все это и удовлетворить, ничего не исключая, все приняв в соображение. Жизненный реализм развился исторически позднее чисто духовного, военно-государственного и граждански-гуманитарного направлений, занявших все прошлые века до последней четверти XIX в., и это новое направление, как всякое последующее, могло извлечь все лучшее из всех предшествующих. Так, например, основные гуманитарные идеи, прямо подходящие к жизни, т.е. свободные от романтизма (лучше, иначе — от слащавой латынщины), прямо усвоены реализмом, если не понимать под этим тех крайностей, с которыми неизбежно связано всякое начало нового направления.

Всем этим я хочу сказать, что жизненному реализму у нас и всюду пришел исторический момент. Если бы его и не настало, — его следовало бы изобрести, потому что он нам наруку и по времени. Великий Петр его провидел и предчувствовал. Пока там где-то идет борьба нового направления с крепким старым, мы можем успеть шагнуть в деле просвещения в сторону, очевидно, согласную с духом и интересами времени.

Русский человек, заняв холодные, однообразные лесные и степные равнины, поневоле должен быть прежде всего реалистом, — ведь иначе не проживешь в этих палестинах. Для классиков — это дело чисто рабское, для русского человека — это дело истинного гражданина своей земли. Приноровиться, приглядевшись к делу, и одолеть его понемногу упорным трудом — составляет истый прием реализма и подлинное качество, выработанное в нашей народной массе. Недаром между русскими учеными больше всех успели выдаться rea-

листы. И весьма печально то, что русский реализм вовсе не воспитывается, что его почти не пускают в школы. Да разве на какие-либо другие школы откликнулись так, как на ультрареальные, т.е. технические, вроде политехникумов? Мы сеем и жнем, одолевая невзгоды природы, торгуем и промышленяем — просто по преданию и сметке, обыкновенно без всякой специальной школьной подготовки, зря. И если при этом кое-что выходит, то благодаря лишь богатствам природным, содержимым в живом и мертвом инвентаре нашей страны. Теперь это делается так, как было бы на войне, если бы было одно «шапками закидаем» или просто кулачный бой. Не так мы стали воевать после того, как поучились этому, нам мало сродному делу в школах, хотя и не Бог весть какие в нем сделаны открытия и изобретения. Не так, как теперь, мы начнем сеять, промышленять и торговать, к чему издавна сродны, когда дело опыта и наблюдения будет еще в школе изучаться и систематизироваться, когда занятие подлинным, живым делом будет пользоваться почтением, отдаваемым всему тому, что изучается для общей пользы, и когда «аршинников» и «торгашей» перестанут отождествлять с «протоканальями», к чему приучает классицизм и к нему приноровленный гуманизм. Настоящие дела, которыми живет народ и страна, не в фаворе ни в школе нашей, ни в литературе, а юноши наши посейчас, на древний манер, полагают, что вся суть жизни сводится только на философские представления и на слова, да мероприятия политического свойства. В средней школе ныне рассчитывают на два главных образовательных предмета: языкознание и математику. Бесспорно, что их сочетание развивает прекрасно, потому что в языке слышна одна сторона мудрости народной, а в математике — мудрости научной. Но это развитие не может не быть односторонним, рационалистическим, самомнительным и чуждым прямых интересов жизни. Притом оно, особенно при древних языках, окаменелое,

ничуть не приспособляющее юношу к задачам времени (ведь и в средние века оно должно бы быть таким же), ни к действительному труду жизни. Самообольщение силою разума, рационализм и, как их плод, отчаяние в возможности найти когда-нибудь верные общие жизненные пути — вот непременные и общие — в лучшем случае — следствия того направления, которое давали, дают и будут давать средние школы классического типа. А забота о себе всегда тут, налицо, она и делает карьеристов, питает эгоизм, заставляет верить только внешней силе, всеобщему голосованию и красивым словам и бредням. Согласен даже с тем, что в свое время и особенно в своем месте, например там, где основание народной истории идет прямо от латынян, классическое образование прекрасно отвечает целям государства, но у нас и в наше время, когда надо отвоевывать от природы, а не от людей, главные условия роста народного, и когда рационалистические попытки и красивые слова потеряли во всем свете свой прежний вес, — средневековая система образования — сущее зло. К привычкам диалектического свойства, вселяемым школами, надо ныне добавить привычки осторожного, опытного, уверенного суждения, внушаемого науками индуктивными. Природа в ее видимой сложности, со всею ее доступностью и простотою божеских законов, ею управляющих, и как неизбежная среда деятельности стала предметом наук, составляющих силу и славу последних времен, основу всех действительных общих и мирных завоеваний, которыми воспользовались современники гораздо более, чем было ранее, и в этом разряде наук легко найти такие части, которые доступны изучению в средних школах, способны настраивать ум на понимание окружающего и приохотить волю к трудолюбивому и скромному труду. Если взамен классических грамматик, упражнений и чтений, ученики получают некоторые твердые, хотя и элементарные, познания об окружающей природе и привычку на-

блюдать лично, то выйдут уже более подготовленными, чем ныне, а если вынесут из школы основные понятия о законах государственных, да хоть в хоровом пении уловят гармонию общественности и необходимость согласования с окружающим, — они получают при школьном учении то, что поможет им в жизни гораздо более, чем греки и латыняне.¹<...>

Но обратимся к делу — с другой, не общечеловеческой, а чисто русской стороны.

Не надо погружаться в прошлые века, довольно вспомнить и то, что было в XIX в., чтобы видеть живейшие и важнейшие потребности России в устройстве ее военных и гражданских дел и ее отношений к соседям. Теперь уже не то, особенно благодаря уменьшению числа отдельных государств (не указывает ли это на господство общечеловеческих интересов в близких будущих веках?), их взаимной ревнивости и сосредоточению всеобщего интереса на завершении колониальной эпохи, если считать у нас азиатские интересы — колониальными. Теперь силу самостоятельности государств надо определять их образованностью, производительностью, численностью, народа и надобностью всего этого для остальных народов. Теперь нас не посмеют тронуть, нет задора прежнего (наверное, классического) и расчета не будет, но за будущее ручаться нельзя даже с миллионами солдат, потому что обе стороны от нас теснее жить, чем у нас, а в почве и стране нашей много завидного, всем людям надобного. И если мы сами не пустим его в мировой оборот, — позарятся, пожалуй.

Но на землю должно смотреть — так ныне и смотрят — не

¹ Не программу пишу я здесь, а только намеки. Кое-что о программах предполагаю сказать в следующих статьях. А как пример, достойный внимания, укажу на морской кадетский корпус. У меня там учился сын, потому я знаю программу этой школы. А все знают, что моряки у нас выдаются в жизни на всех поприщах. Я педагог, и причину вижу в школе и ее жизненно-реальном строе. — *Прим. авт.*

просто только как на место для поселения, — его-то хватит всюду, — а как на среду, дающую хлеб, одежду, железо и другие ископаемые, надобные для жизни. И если мы всем этим станем торговать, снабжая других, то этим самым сделаем оплот, ограду для завоевательных — классических — инстинктов, так как война не только риск, но и стоит ныне таких денег, на которое много можно купить продуктов земли. Чем войны дороже и чем товары дешевле — тем ближе всеобщий мир. Развитие своей промышленности, всех ее видов, по этому одному уже выгодно в экономическом смысле, а то выйдет «собака на сене».

Но другие — целая куча — причины приводят к тому же требованию в развитии внутренней промышленности. Перечислять их — не место здесь, они всем более или менее известны. Но стоит напомнить одну из многих. Настоящее современное жизненно реальное просвещение так тесно связано с промышленностью, что одно растет и получает силу одновременно с другим и совместно. Это потому, что то и другое прежде всего имеет дело с природою, совокупностью людей и с их потребностями. Науки отвечают так же духу, как промышленность — плоти людской. Всегда же важнее то, что без развитой разнообразной промышленности (в широком смысле этого слова) народ не может не только богатеть, но даже и удовлетворять своему возвышающемуся (количественно и качественно) спросу. Наша же промышленность несомненно не только не отвечает нашим природным богатствам и нашей численности т. е. дает на каждого жителя менее, чем какое-либо иное из значащих государств Европы), но и не удовлетворяет даже в большинстве товаров уже развившемуся народному спросу и, что всего, кажется, важнее, не соответствует количеству затрачиваемого труда, т.е. требует во всех своих частях, начиная от сельского хозяйства, улучшений, соответствующих эпохе, в которую живем. Сознание

этой промышленной слабости, грозящей экономической самостоятельности страны, повело незабвенного миротворца Александра III к развитию покровительственной системы, плоды которой, в виде долгого мира, улучшившихся финансов, золотого обращения и быстрого роста сбережений и многих отраслей промышленности — у всех на глазах, а теперь на Парижской всемирной выставке выступило так, что наша быстрота роста положительно всех удивляет. <...>

Покровительственная политика естественнейшим своим следствием имеет жизненный реализм школьного образования, а то — того гляди — пойдут там эти социализмы разные и всякий западноевропейский вздор, происходящий прежде всего от того, что там пропитывают людей классицизмом, а он требует борьбы с людьми от них, а не от природы, желает получить весь достаток и диалектически отыскивает кажущиеся несообразности существующего строя, выставляя на показ недостижимый в природе — помимо дикого варварства — призрак классического равенства. На мой взгляд средством для предупреждения массы зла, проистекающего от промышленности, перемешенного на Западе с добрыми ее плодами, может служить у нас своевременно, т.е. теперь же, тот час же, развитие в школах жизненного реализма, дающего начала не борьбы (это все манера классиков¹ — во всем видеть борьбу и «гнев Ахиллесов»), а результат союза с природою. Если бы оставить даже в стороне эти вопросы внутреннего быта, то и все внешнее заставляет идти в ту же реальную сторону, имея в виду, что на Западе Германия быстро развивает у себя реализм, а на Востоке — хотя бы Япония.

И если нам надобны сильные войска и флот, то не менее того нужна и сильная промышленность, а для нее — жизненный реализм образования. Вся наша история указывает на то,

¹ Античные авторы. *Сост.*

что мы должны в прилегающих к нам частях Азии играть ту самую образовательную роль, какую в отношении к нам сыграл Запад Европы. Ну что ж мы поделаем в наше-то время, с нашим чахлым классицизмом без твердой промышленности, без жизненного реализма? Одних солдат да чиновников и литераторов тут мало, ведь там народища-то побольше нашего, и идти туда без широкого развития своей промышленности — прямо убыточно будет, а широкого развития промышленности без живого реализма в школах тоже ждать невозможно.<...>

Сущность моих мыслей, относящихся к современному состоянию русского просвещения, скажется ясно, если сперва припомню пожелание Ломоносова — видеть на русской земле своих Платонов да «хитрых разумом Невтонов» — и если прибавлю затем от себя, что без Платонов-то, по нынешним временам, мы, пожалуй, и обойдемся, так как они в свое время дело сделали хорошее, но едва ли могут повторяться, а вот вместо того лучше пожелать ныне России двойное количество «Невтонов», чтобы раскрывали они тайны природные и разъясняли способы скромного согласования жизни с законами природы, пользуясь не только «хитрым разумом», но и опытными способами — двигаться все вперед да проверять выводы и делать их уверенно. Но Платон и Невтон были учителями юношества, а потому, думая о русском образовании, прежде всего следует позаботиться об учителях. Имея же случайных, даже и при хорошей системе образования, едва ли мы получим даже Платонов, которых родина на юге, где по-теплее.

1900 г.

<...>

Менделеев Д. И. Заметки о народном просвещении России.
— СПб., 1901. — С. —14—39.

А.И. АНАСТАСИЕВ

Андрей Иванович Анастасиев (1852–1914) — один из видных педагогов Поволжья, известный деятель народной (начальной) школы, директор народных училищ Вятской губернии, последователь К.Д. Ушинского. Выдвинул идею проведения регулярных педагогических курсов повышений квалификации и способствовал ее претворению в жизнь. Автор методических пособий для учителей и статей в журналах «Русская школа» (изд. с 1890), «Образование» (конец XIX-начало XX вв.) и др., в которых разрабатывал вопросы содержания образования, дидактики, подготовки педагогов в учительских семинариях.

Книга А.И. Анастасиева «Народная школа. Руководство для учащихся в начальных училищах» (1890) стала своеобразной педагогической энциклопедией для народных учителей и выдержала многократные издания. В хрестоматии приводится «Учительский катехизис» А.И. Афанасьева (1905), в котором автор излагает для начинающих педагогов принципы ведения урока.

Учительский катехизис

1. Не давай ни одного урока без подготовки.
2. Заблаговременно выясни себе, что ты должен подготовить к уроку.
3. Затем прочитай и воспроизведи учебный материал, который хочешь сообщить ученикам; раздели его на малые доли и обдумай, как лучше познакомить с каждой из них своих учеников.
4. При этом, держась установленного учебника, ты должен до такой степени освоиться с урочным материалом, способом преподавания его и распределением, чтобы при объяснении в классе свободно обходиться без учебника.

5. Примеры, которые необходимы для первоначальных упражнений и выводов, ты должен выбрать из книги или сам составить дома и усвоить себе в такой степени, чтобы во время преподавания пользоваться ими свободно.
6. Если при подготовке к уроку встретится что-либо такое, что потом нужно будет дать ученикам для заучивания, например, какие-либо изречения, тексты, стихи, то выучи их прежде сам или освежи в своей памяти.
7. Так как все новое, что ты хочешь объяснить ученикам, необходимо привести в связь с тем, что ученикам уже известно, то старайся вовремя восстановить в своей памяти учебный материал настолько, чтобы без затруднений применять свои познания к делу.
8. Для проверки себя во время этой подготовительной работы и для запоминания материала полезно, хотя кратко, в виде набросков, составлять письменные конспекты учебного материала и плана преподавания, а также записывать и примеры.
9. Вся подготовительная работа будет тем плодотворнее, чем более ты привыкнешь постоянно иметь в виду умственные и вообще духовные потребности и силы детей, которых учишь, и сообразно с этим выбирать способ и форму преподавания.
10. Начинай и оканчивай урок точь-в-точь в назначенное время.
11. Начинай урок, когда все ученики сядут прямо, положив руки на стол и спокойно держа ноги; следи за этим и при всякой перемене во время урока, например, при уборке или доставании книг, тетрадей и т.д.
12. Никогда не спрашивай: что вам сегодня задано? На чем мы остановились? Ты должен знать это сам лучше всех.
13. Если ты начинаешь разбирать письменную работу,

то принимайся за исправление ее только тогда, когда все ученики достанут тетради. Ты должен смотреть в тетрадь то одного, то другого ученика, чтобы удостовериться, что каждый указывает (подчеркивает) и исправляет ошибки. После исправления все тетради должны быть закрыты и убраны в стол.

14. За исправлением письменной работы кратко повтори пройденное на прежнем уроке. Затем переходи к подробной разработке нового урока, разделив его на небольшие отделы.
15. Научись правильно ставить вопросы: пусть они будут ясны по содержанию, кратки по форме и правильны грамматически; если заметишь, что вопрос неудачен, что, прежде чем требовать ответа, предложи другой вопрос, лучше составленный, более ясный и краткий.
16. Избегай вопросов, на которые должно последовать лишь «да» или «нет».
17. Никогда не спрашивай: «Поняли?» Если ты предполагаешь такой вопрос, то можно подумать, что ты сам склонен предполагать, что тебя не поняли.
18. Не перебивай ученика при первом неполном или не вполне правильном выражении, но дай ему окончить предложение.
19. Вопросы, которые ты предлагаешь, должны относиться ко всем ученикам. Поэтому после каждого вопроса делай небольшую паузу и только тогда вызывай отдельных учеников, которые должны отвечать на твои вопросы. Вызывать ученика ты должен, конечно, по фамилии: значит, тебе необходимо знать фамилии всех учеников.
20. При спрашивании учеников не следует держаться какого-либо определенного порядка, в противном случае ученики, которым далеко до очереди, будут невнимательны.

21. Во время урока должен быть спрошен по возможности каждый ученик или, по крайней мере, каждый привлечен к участию в уроке. Большая ошибка предложить десяти ученикам по пяти вопросов, а тридцати – ни одного.
22. Никогда не обучай и не спрашивай подолгу только одного ученика, оставляя других без дела или не обращая на них внимания.
23. Если на какой-либо вопрос несколько учеников или совсем не ответят, или ответят неверно и только затем последует правильный ответ, то можешь еще раз или повторить его сам, или заставить повторить кого другого. Услышав удачный ответ, говори «верно», или «так», «или «да». Не бойся небольшого перерыва, который произойдет, пока ты не дашь следующего вопроса: вопрос должен быть обдуман, а обдумывание требует времени.
24. Если ученик не может дать правильный ответ, помоги ему, наведи его, а потом спрашивай другого; но если заметишь, что дальнейшее спрашивание бесполезно, то не заставляй учеников отвечать наугад и не трать времени попусту.
25. Не спрашивай того, что ученики еще не могут знать. Ты должен твердо помнить, что могут и должны знать ученики из пройденного курса. Мало чести для тебя, если ученики ответят: «Мы этого еще не учили».
26. Говори правильно и отчетливо, соблюдай логические ударения, облекай свои мысли в краткие, легко обозримые предложения и излагай их с живым интересом к делу и своей задаче.
27. Старайся пробудить в учениках интерес, и тогда не потребуются особенных усилий для поддержания дисциплины в классе.
28. Заботься о том, чтобы не было вялого настроения в классе. Если заметишь, что оно начинает овладевать

- учениками, то заставь их выровняться, велев предварительно несколько раз встать и сесть.
29. В тех случаях, когда нужно оттенить что-либо как особенно важное и запечатлеть в памяти, рекомендуется разучивание хором, но лишь в том случае, если оно не помешает занятиям учеников другого класса или отделения.
 30. При всех ответах учеников следи за тем, чтобы они выговаривали слова ясно и отчетливо, и в сомнительных случаях убеждайся на деле, слышат ли отвечающего ученика товарищи его в самом отдаленном углу класса.
 31. Заставляй учеников объясненное повторять тотчас же, в конце каждой части урока, и старайся, чтобы оно твердо укрепилось в их памяти; так же поступай и по прохождении всего урока.
 32. Если ты намерен предложить для усвоения ученикам правило, то не забывай, что предварительно должны быть придуманы, написаны на доске и разобраны примеры. Из разбора примеров ученики по наводящим вопросам должны вывести правило, которое записывается кратко и точно на классной доске и в тетрадях. На данное правило ученики письменно, а иногда и устно решают несколько задач.
 33. При объяснении всегда пользуйся наглядными пособиями, ландкартами¹, картинками, моделями и т.п., главным же образом, пользуйся классной доской.
 34. Если тебе придется диктовать что ученикам, то при помощи отчетливого произношения и выписывания трудных слов добивайся того, чтобы все было написано правильно и ясно.
 35. Письменные работы, задаваемые в классе, тщательно подготавливай с учениками. Зорко смотри за тем, чтобы

¹ *Ландкарты* — географические карты. — *Сост.*

- ученики не списывали задач друг у друга. Если в работах учеников встретятся такие схожие места, которые могут вызвать предположение, что один списал у другого, то главная вина — твоя.
36. Тщательно рассматривай работы учеников, проверяя при этом, исправлены ли ошибки в предшествующей работе. Все замечания, которые ты делаешь в них, пиши ясно и отчетливо, лучше пером, чем карандашом.
 37. При исправлении работ неправильные формы языка и неправильные обозначения их не доводи до слуха и до зрения учеников; в противном случае ты как раз сам вкоренишь эти неправильности.
 38. Если ты берешь на дом письменные работы учеников, удостоверяйся, по возможности сейчас же в опрятности тетрадей и тщательном с внешней стороны исполнении задачи; работы, исполненные неряшливо и небрежно, возвращай тут же для переписки. Требуй, чтобы ученики на каждой письменной работе означали время исполнения ее (число и месяц). Возвращай ученикам работы всегда в срок.
 39. Для домашнего приготовления назначай устные и письменные работы только подготовительного и повторительного характера и легкие статьи для заучивания; уроки же всегда разучивай с учениками в классе.
 40. Избегай каких бы то ни было уклонений от дела. Но в тех случаях, когда сведения, приобретенные учениками в другой области, могут служить к уяснению того, что ты хочешь объяснить, пользуйся ими и таким образом приводи новое в связь с тем, что уже известно.
 41. Помни, что ты должен не выказывать свое красноречие, а суметь развязать язык у своих учеников.
 42. Желание рисоваться перед учениками своею ученостью должно быть тебе совершенно чуждо.

43. Выставляй не самого себя, а преподаваемый предмет.
44. Не расхаживай по классу, но выбери себе определенное место, откуда и все ученики могут видеть тебя, и ты можешь видеть всех учеников. Не стой, однако, как прикованный к одному месту: каждый ученик должен быть уверен, что ты во всякую минуту, если захочешь, можешь быть около него.
45. Постоянно наблюдай за всеми учениками, будь всегда настороже, сохраняя внутреннее и внешнее спокойствие и сдержанность.
46. Никогда не давай урока в раздраженном состоянии. В случае раздражения сделай небольшой перерыв и продолжай дальше, уже успокоившись. Всякое раздражение учителя, овладевая вниманием учеников, вредит делу обучения.
47. Не рассчитывай на быстрый успех, не будь нетерпеливым, не падай духом. Ищи причину недостаточного успеха всегда главным образом в самом себе.
48. Держись на уроке серьезно: ты исполняешь свой долг, а к долгу относятся серьезно. Не говори ничего не идущего к делу.
49. Держись перед учениками как образованный человек; не позволяй себе по отношению к ним вульгарных выражений.
50. Избегай всяких замечаний относительно положения, сословия и жизни родителей и родственников ученика.
51. Не имей любимцев и доносчиков, не позволяй себе кого-либо «не терпеть».
52. Не объявляй ученика неисправимым относительно нравственности или успешности; не говори никому «ступай вон» и тому подобных выражений.
53. Если во время урока у тебя явится повод к неудовольствию на ученика, то, не раздражаясь и помня, что он

ребенок, сначала посмотри на него пристально, чтобы он догадался, чего ты от него хочешь, и больше пока ничего не делай; если он этого не заметит, на время прекрати вопросы или рассказ и продолжай смотреть на него; только в том случае, если и это окажется бесполезным, обратись к нему с замечанием.

54. Ни в коем случае не употребляй бранных слов; не читай также длинных поучений, не прибегай к иронии или к насмешкам; в большей части случаев строго, но без крика произнеси фамилию ученика.
55. Если это не поможет, тогда скажи ученику, что должен будешь записать его в книгу, и будь тверд в своем слове.
56. Наказания, дозволенные законом, в твоём распоряжении. Однако последуй доброму совету: обходись во время уроков без всяких наказаний.
57. Строгое наказание для памяти отмечай в записной книге.
58. Будь правдив в своих отношениях к ученикам. Если при преподавании или при исправлении работы допустишь ошибку, то сознайся в ней тотчас и покажи ученикам, что истина выше тебя. Это сделает честь тебе как человеку, как учителю и воспитателю, а на юные души произведет благотворное влияние.
59. После каждого урока отдавай себе отчет о ходе его, о своих ошибках в спрашивании учеников, в объяснении урока, в наблюдении за классной дисциплиной и в собственном поведении, а равно и в том, подвинул ли ты вперед своих учеников на пути их умственного и вообще духовного развития.
60. Ежедневно повторяй себе, что ты существуешь ради учеников, а не они ради тебя.

Публикуется по: Законоучитель: Сборник материалов в помощь преподавателю. — Вып. II. — М.: Златоуст, 1994. — С. 3—7.

В. П. ВАХТЕРОВ

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924) — русский педагог и общественный деятель. Участвовал в работе Московского комитета грамотности, в организации съезда обществ взаимопомощи учащихся, Всероссийского съезда по народному образованию в 1913–1914 гг., Всероссийского съезда преподавателей русского языка. Стоял во главе Московского комитета Всероссийского учительского союза, заявившего в 1918 г. протест против узурпации власти большевиками.

В его работах освещены проблемы общей дидактики, психологии обучения, соотношения общего и профессионального образования, вопросы содержания обучения и многие другие. Его учебные книги «Русский букварь» (1898), «Мир в рассказах для детей» (1900), приобрели широкую популярность. Ведущей научной работой является книга «Предметный метод обучения» (1907).

После Октябрьской революции В. П. Вахтеров работал на курсах ликвидации неграмотности, читал лекции на педагогическом факультете 2-го МГУ.

Предметный метод обучения.

Сущность предметного метода обучения и его результаты

Что такое, по существу, предметное обучение? Из истории занимающего нас вопроса мы можем сделать один очень существенный вывод, состоящий в том, что нельзя смотреть на предметное обучение как на особый предмет преподавания. Мы видели, что все попытки сделать из него особый предмет обучения оканчивались поражением и давали его противникам богатый материал для насмешек над методом. Предметное обучение, проводимое в школе, должно составлять лишь известный *метод преподавания*. Даже так называемые предметные уроки не должны составлять какого-нибудь

особого предмета обучения. Содержание этих уроков может быть весьма различно. Они могут ограничиваться теми отделами знания, какие служат предметом обучения по классной книге, как это бывает в начальной школе. Предметные уроки — это уроки о предметах посредством наглядных предметов и на конкретных предметах — это предметное обучение в тесном смысле слова с предметом в руках или перед глазами. «Чувствам детей представляются, — как говорит Дистервег, — действительные реальные предметы; их наблюдают и рассматривают; а что наблюдалось и рассматривалось — о том и рассуждают».

Видеть, слышать и говорить — это все здесь идет одно вслед за другим.

Современная психология доказала, что слух, осязание, вкус, обоняние и мускульное чувство играют не меньшую роль при изучении природы и жизни, чем зрение. В своей книге «На первой ступени обучения» мы говорили о том, что даже слова, даже орфографию слов мы запоминаем не только благодаря зрительной памяти, но также и памяти слуховой и еще больше благодаря памяти движения рта и движения руки, памяти моторной, памяти произношения и памяти графической. Тем больше роль всех других органов чувств при изучении не слов, не орфографии, а предметов. Мы еще не знаем предмета, если мы изучили его только посредством одного зрения. И пословица говорит: «Умный глазам не верит». И дети, руководимые природным инстинктом, никогда не довольствуются одним зрением. Им надо ощупать предмет, надо постучать, чтобы знать, как он звучит, надо поднять его, чтобы узнать, как он тяжел, надо бросить его, чтобы узнать, разобьется ли он, надо лизнуть, чтобы узнать его вкус, надо его понюхать и т. д. Поэтому слово *наглядное обучение* неверно выражает то, что так обыкновенно называют. Вернее будет сказать «*Предметный метод обучения*». Царившие до сих пор

приемы обучения пользовались главным образом слухом и отчасти зрением. В течение всего учебного времени почти без умолку, если не считать самостоятельных работ, в классе раздавалась речь либо учителя, либо отвечавших ему учеников. Слушая в классе, ученик, приходя домой, садился за книгу. Таким образом, школа искусственно развивала способности к слуховым представлениям (а из зрительных образов она отбирала только буквенные образы), все равно, к какому типу ни принадлежал ученик; последний мог быть представителем моторного типа с резким преобладанием двигательных образов, у ученика могла почти совершенно отсутствовать способность пользоваться слуховыми представлениями, но школе до этого не было никакого дела, и она знала только один-единственный способ воздействия на ученика — устное слово.

Предметный метод обучения, наоборот, имеет дело не с одним слухом и не ограничивается двумя внешними чувствами (слухом и зрением): он рассчитан на все внешние чувства. Кроме зрения и слуха, он пользуется даже вкусом: есть много предметов, которые стоит попробовать на язык; таковы некоторые минералы, продукты растительного и животного мира, слабый гальванический ток и проч. Он может пользоваться обонянием. Но особенно часто он пользуется осязанием, мускульным и термическим чувствами. В наших восприятиях играют роль также двигательные и органические ощущения.

Ученикам приходится часто узнавать, тепел предмет или холоден, тверд или мягок, тяжел или легок, шероховат или гладок. Значение мускульного чувства и двигательных ощущений выступает особенно рельефно в жизни глухих и слепых. Только благодаря мускульному чувству и осязанию слепая и глухая Лаура Бриджмен научилась читать и писать; а затем получила дальнейшее развитие, позволившее ей стать учительницей глухонемых.

Тем же органам чувств обязана глухая и слепая Елена Келлер, умеющая играть на рояле, читать, писать и рисовать, сдавшая экзамен зрелости, занимавшаяся университетскими науками. Но здоровые дети не нуждаются в том, чтобы изучать слова, пользуясь осязательно-двигательными элементами. По отношению к нормальным детям оставим слуходвигательным элементам область слов, которые необходимы для названия предметов и для более быстрого отвлеченного мышления, а для предметных восприятий будем пользоваться и всеми другими органами чувств и всеми другими типами представлений. И это будет большой экономией сил. Слова, как знаки и символы понятий, ученик будет тогда представлять с помощью одних элементов, а действительные предметы — с помощью других. Различие целей и функций будет соответствовать тогда различию материала. И во всех ощущениях, как зрительных, слуховых, вкусовых, обонятельных, так и в осязательных, термических, двигательных и органических, чрезвычайно важна в этом отношении степень интенсивности (яркость красок, сила звука, степень тепла, величина тяжести и проч.). Не менее важно, когда и где данное ощущение получено. Огромную важность имеют те ассоциации и воспоминания, какие вызывают новые впечатления, те образы и переживания, с которыми соединяется, сливаясь, новый образ и новое переживание. И во всех этих процессах играет решающую роль интерес и внимание. Из того, что сказано нами раньше, следует, что предметный метод преподавания может иметь преимущественное место при сообщении сведений из минералогии, ботаники, зоологии, отчасти географии, геологии, физики, химии, метеорологии, он уместен при ознакомлении с предметами сельского хозяйства, фабричного производства и проч., но он почти не имеет применения, например, при обучении катехизису. Предметное обучение, таким образом, может касаться всех

явлений природы и всех предметов, необходимых в жизненном быту. Предметный урок в начальной школе и опыты в лаборатории ученого — это две крайние точки в одной и той же работе. Учитель начальной школы начинает с предметов, хорошо знакомых учащимся, но он указывает при этом на те качества, которые не были замечены самими детьми, и расширяет таким образом их представления о предмете. Потом он переходит к предметам, неизвестным ученику, и знакомит с ними по чучелам, рисункам, чертежам. В конце длинной цепи подобных предметных уроков могут стоять самые сложные явления природы. Наука идет вперед и упрощается. То, над чем сегодня работает только ученый и что сегодня проблематично, завтра станет бесспорной истиной и станет достоянием средней школы. Дайте достаточный срок, и труды ученых и педагогов упростят настолько добытую истину, что она станет доступной и в низшей школе.

Наши теории и наши воззрения на природу постоянно меняются. Но достоверные факты науки остаются. И если ученик вынесет из школы знание таких бесспорных фактов, засвидетельствованных его внешними чувствами, это будет большое дело.

Сведения, полученные таким образом, не вызывают в нас ни сомнений в своей достоверности, ни колебаний. Скажем еще больше. Сведения, полученные путем исключительно словесного обучения, кажутся нам бледными, темными, сбивчивыми, а между тем сведения, доставленные нам внешними чувствами, всегда кажутся нам определенными и ясными. Чтобы объяснить себе выше сказанное на одном каком-нибудь примере, представим себе следующий случай. Предположим, что я имею дело с развитыми учениками, но они никогда не видели кристаллов какого-нибудь определенного класса и что я пожелал бы дать им представление о кристалле этого типа. Я мог бы ограничиться одним словесным

изложением. Я мог бы на словах объяснить, что такое центр в кристаллах и где он находится в данном кристалле; я мог бы подробно объяснить, что такое плоскость симметрии, сколько таких плоскостей в данном кристалле и какое они занимают положение; я мог бы определить на словах, что такое ось в кристаллах, сколько осей в данном кристалле и проч. Но как бы подробно я ни описывал этого кристалла, мои ученики, если они его не видели, будут иметь о нем очень смутное представление. И, однако же, стоит только подержать этот кристалл перед их глазами хотя бы одну минуту времени, и они будут иметь о нем ясное представление. Один руководитель курсов, протестуя против наглядности, говорит, что слово может само представлять совершенно достаточную наглядность, превосходящую наглядность обычных пособий. В доказательство своей мысли он описал ученикам сову так: клюв у ней, как долото, когти, как острые иглы. Несмотря на всю изобразительность такой речи, мы все же думаем, что, если бы дети видели живую сову, они узнали бы о ней больше. Я уже не говорю о том, что многие дети не видели и долота, и аналогия педагога для таких детей пропадает даром.

Учитель, пользующийся лишь одним словесным методом, очень часто впадает в ошибку и думает, что его ученики знают предмет, когда они могут ничего не знать, кроме слов. В самом деле, когда ученик повторяет слова книги или учителя, то, во-первых, он может с некоторыми из этих слов не соединять ровно никаких понятий, а во-вторых, он может соединять с данными словами определенные понятия, но совсем не те, какие этими словами обыкновенно выражаются. Заставьте нарисовать цветок, клетку, сердце и т. п. ученика, бойко отвечающего урок, и вы сейчас же узнаете, видел ли он то, о чем говорит. И против этой опасности мы не знаем никакого другого средства, кроме предметного метода.

Лейбниц говорит, что работа учителя заключается в том,

чтобы «отделять зерно фактов от соломы слов».

Мы, впрочем, не хотим сказать этим, что весь наш умственный багаж состоит или должен состоять только из того, что мы узнаем наглядно, с помощью внешних чувств; мы хотим сказать только, что эти сведения должны лечь в основу всего остального, что с них именно надо начинать обучение ребенка. Выражение Бэкона, что «физика — мать всех наук», получило теперь значение в деле воспитания. Предметный метод базирует всё развитие ребенка на ощущениях. Но ведь ощущения, действительно, лежат в основе всей нашей психики. Из ощущений образуются представления, образы воображения, мысли, а из представлений — понятие. И когда я говорю себе слово «гора», то в моем уме проходит один или несколько образов, воспоминаний, представлений; я представляю, напр., *виденный мною* Ай-Петри, гору Кошку, Медведь-гору и проч. Очевидно, именно из этих представлений, обработанных в моем уме и, конечно, дополненных слышанным и читанным, составлено мое понятие «гора». И если мы хотим, чтобы ученик знал не одни слова, но соединял с ними и ясные понятия, мы должны снабдить его представлениями, а последние, как сказано, слагаются из ощущений. Чтобы понятия ученика были точны, мы должны сделать так, чтобы в каждом образе он обращал внимание на самое существенное и важное и оставлял в тени несущественные, случайные признаки. Средствами для этого служат: во-первых, дать не один, а несколько образов и притом таких, чтобы все они обладали одними и теми же существенными признаками, но резко различались во всех остальных, несущественных, случайных признаках. Чтобы дать понятие, напр., о десятке, следует указать десяток крупных и десяток мелких предметов; десяток отдельных каких-нибудь предметов и непрерывную величину в десять мерок (10 арш. какой-нибудь длины, 10 фунт. веса, 10-копеечную монету и проч.) и т. д. Подбирая таким образом

примеры не однородные, а из разных областей, мы оставим в тени и величину считаемых предметов, и материал, из которого они сделаны, и проч. и выделим только один существенный признак, образующий понятие «десять», обращая внимание детей не на различия предметов, а на их сходство. Другое средство сводится к тому, чтобы, познакомив с данными предметами или наглядными пособиями, дать потом на рисунке, модели, плане, карте и проч. только его схему, в которой оставить лишь самое существенное и опустить все случайное и неважное. Так, например, чтобы дать понятие о какой-нибудь машине, в ее модели избегают всех подробностей, без которых можно обойтись, но старательно выдвигают и демонстрируют наиболее существенное и важное. Третье средство выделить существенные признаки предмета или явления для образования понятия заключается в том, чтобы, предлагая детям для изучения предмет или пособие, учитель путем наводящих вопросов или простым указанием обратил внимание детей только на самое важное, игнорируя детали. Так, например, объясняя детям времена года, мы в темной комнате ставим на столе свечку, которая изображает солнце, и обносим кругом стола глобус, изображающий землю, и при этом мы (наводящими вопросами) сосредоточиваем внимание детей на том, что ось глобуса «целится», «смотрит» (направлена) на одну точку неба и наклонена к площади стола; и только поэтому получается разница в освещении полюсов: по одну сторону стола северный полюс освещается лучше (наше лето), а на противоположной стороне — южный полюс (наша зима, а на южном полушарии лето). Чтобы убедиться в этом, стоит только направить ось глобуса перпендикулярно к площади стола, и тогда никакой разницы в освещении не увидим.

Итак, в основе всех наших образов, понятий, мыслей лежат ощущения, а ощущения всегда вызываются раздражени-

ями нашей нервной системы (то звуковыми, то зрительными, то осязательными и прочими внешними раздражениями, то голодом, жаждой и прочими внутренними раздражителями). Но ощущения носят так называемый чувственный тон и возбуждают то приятные, то неприятные чувства; а из сочетания мыслей и чувств образуются настроения, влечения, стремления, решения, характер. Итак, вся наша психика сводится к ощущениям и, стало быть, к раздражениям нервной системы.

Мы думаем, что превосходство предметного метода можно доказать даже тогда, если бы мы стали на точку зрения тех метафизиков, по мнению которых чувственный мир похож на пещеру, где сидят пленники спиной к свету. Все предметы бросают свою тень на стену, а пленники, никогда ничего, кроме теней, не видавшие, принимают их за действительные предметы. Они различают эти тени, угадывают порядок, в каком одна тень появляется за другой, и гордятся своим знанием теней. Но те, кто выставил бы эту теорию против предметного метода обучения, выиграл бы очень мало. Если то, что мы называем предметом, есть только тень, то ведь, кроме предметов, у нас есть лишь одни слова, т. е. названия предметов, и тогда слова будут уже тенями теней, а такой вывод едва ли послужит в пользу исключительно словесного обучения. Нет, без ясного ознакомления с видимыми и осязаемыми свойствами предметов наши понятия и выводы будут ошибочны, наши действия — ложны. Вследствие небрежного воспитания внешних чувств при незначительном запасе опыта и наблюдений, при непривычке и неумении наблюдать и экспериментировать дети отличаются отсутствием самостоятельности и находчивости, вялостью, туманностью, неопределенностью, узкостью, от которых трудно избавиться.

Что предметное обучение и даже обыкновенная стенная картина, изображающая знакомые детям предметы, возбуждает в детях особый интерес, об этом свидетельствуют все,

близко наблюдавшие школьную жизнь. Вот что, например, говорит Н. Ф. Бунаков:

«Если бы вы имели дело с крестьянскими ребятами, вы бы увидели, что эта-то самая нарисованная на картинке знакомая хата, крестьянская лошадь с сохой, корова, овца производят на этих ребят, попавших в совершенно новую для них школьную обстановку, такое возбуждающее и оживляющее впечатление, что они разом из молчаливых, замкнутых в самих себя, вялых и пассивно занимающих свои места школьников обращаются в живых людей, смело и развязно раскрывающих перед учителем весь свой внутренний мир».

То, что изучено предметным методом, надолго сохраняется в памяти и притом с необыкновенною точностью. И это понятно. Мы знаем только одно средство помочь памяти — это ассоциация. По образному выражению одного психолога, каждая ассоциация — это крючок, на котором держится в нашей памяти данное воспоминание. Но при предметном методе преподавания таких ассоциаций у каждого слова сколько угодно. Тут и цвет наблюдавшегося предмета, и его форма, и его шероховатость, и твердость, и температура, и, может быть, вес, вкус, запах и т. д. Все напоминает одно другое, все друг за друга цепляется, друг друга поддерживает и хранит от забвения.

В практическом отношении чрезвычайно важно знать, насколько наглядность обеспечивает хорошие успехи классного обучения. Можно было бы заключить о выгодах предметного обучения, между прочим, из опытов экспериментальной психологии. Они показали, что учащиеся всех возрастов лучше запоминают показанные им предметы, чем названия предметов, цифры и слова. Но эти опыты, ценные для психологии, должны быть дополнены еще другими опытами, имеющими более тесную связь с общепринятыми приемами обучения.

Когда-то Н. К. Михайловский жестоко нападал на русских педагогов, обвиняя их в необоснованности их приемов и программ преподавания. Если педагогия — наука, то она должна указать на открытые ею законы; если она — искусство, она должна рассказать, какие она ставит себе задачи и почему именно те, а не другие. По мнению знаменитого критика, эти вопросы после Ушинского даже в голову не приходят педагогам. Педагоги «движутся ощупью или по эмпирическим рецептам немецких педагогов». В этом обвинении, к сожалению, много правды.

Наша педагогика до последнего времени висела в воздухе. В ее основу было положено немножко опыта и очень много теологии, метафизики, произвола, укоренившихся традиций и ни на чем не основанных рецептов. Все эти беспорядочно собранные элементы, без связи, без объединяющих принципов, заключали в себе много непримиримых противоречий, которых не замечали. Некоторые из педагогических руководств по своей необоснованности напоминают старинные сонники. И это, прежде всего, те руководства, которые в свое время были положены в основу министерских программ, планов и объяснительных записок, предлагаемых к исполнению, как своего рода догматы, не подлежащие критике. Но если педагоги не хотят быть мечтателями, основывающими все свои приемы на фантастических предположениях, хотя бы на них и была положена министерская марка, то они должны привести педагогику в самую тесную связь с опытом и наблюдениями. Педагогические вопросы могут быть правильно разрешены лишь объективным, беспристрастным исследованием, основанным на собирании фактов и разработке их. Всякое понятие должно быть сведено к фактам, разложено на факты. И, наоборот, вереницы собранных фактов, частных случаев, опытов и наблюдений должны быть обобщены; из фактов должны быть сделаны выводы. Поскольку педагогика

— наука, наша задача исследовать, что бывает в области воспитания и почему бывает именно так, а не иначе. При этом мы должны уметь отличать в собранных фактах существенное и важное от случайного и неважного. Степень нашего умственного развития и педагогической подготовки может быть измерена тем, что именно мы считаем наиболее существенным. Наша задача в настоящее время не в том, чтобы нанизывать рассуждения одно на другое для вывода целых рядов последствий из какого-нибудь отвлеченного положения, а в том, чтобы наша мысль была в постоянном соприкосновении с фактами, с действительной реальной жизнью детей.

Все науки начинали с того, что изучали, наблюдали, описывали и группировали соответствующие факты, причем руководились стремлением установить общие законы и формы явлений. В такой области, как наша, нами должна руководить еще другая цель: изучать законы явлений с тем, чтобы пользоваться ими в воспитании. История педагогики полна примерами, как гибли теории, которые были выведены дедуктивным путем из общих отвлеченных положений и не проверены на фактах. Для понимания законов воспитания недостаточно одних априорных выводов, хотя бы это были даже выводы из психологии, биологии и физиологии, важность которых для нас, конечно, не подлежит сомнению; необходимо еще точное описание, сравнение, согласование и классификация относящихся к нашей области опытов, наблюдений и вообще проверенных зарегистрированных фактов с тем, чтобы путем индукции сделать из них общие выводы. Вот труд, полный значения и обещаний, в числе приемов, которыми можно пользоваться при разработке фактического материала, имеет наибольшую ценность статистический метод, который предполагает точные, цифровые, математические выводы. Он же дает возможность получать особенно важную для обобщений, среднюю величину из многочислен-

ных однородных фактов.

К счастью, в последнее время педагогика вступает на путь точных экспериментальных исследований, систематических наблюдений по наперед поставленному плану и к статистическому методу при разработке полученных путем наблюдений и опыта данных. Начало таких исследований надо отнести к 1879 году, когда русский психиатр и педагог, проф. Сикорский, обнародовал свои первые экспериментально-педагогические исследования о школьном утомлении. Следующие затем работы Лая появились в печати в 1896 г., и с тех пор труды по экспериментальной педагогике мы встречаем у немцев (Бургерштейн, Лай, Мейман, Фуш, Пфейфер и др.), у французов (Бинэ и Анри), у американцев (Галл и др.), у итальянцев (Пиццоли и др.) и у нас, в России (Нечаев и др.). Американцы эту отрасль знания называют *точной педагогикой*, итальянцы и французы — *новой*, а немцы и русские — *экспериментальной*. Теперь она стремится захватить все отрасли обучения (есть работы о преподавании правописания, арифметики, чтения и пр.) и многие отрасли воспитания. Ее приемы — это метод физики и химии, который дал такие блестящие результаты в медицине, физиологии, биологии, агрономии и проч. Новая точная педагогика пользуется экспериментом и систематическими наблюдениями, большею частью подвергая полученные таким образом данные статистической обработке. Этими же приемами руководился и я, когда в 1897 году производил исследования в тверских школах, между прочим, и о предметном методе обучения.

При этом к решению вопроса о преимуществах метода предметного обучения над словесным мы применили статистический метод — метод сопутствующих изменений. Метод этот, по учению Милля, как известно, состоит в том, что если вслед за изменением одного явления наблюдается изменение другого, то мы можем заключить о причинной связи между

ними. Если с заменой одного приема преподавания другим приемом, при прочих равных условиях, успешность преподавания повышается,— это будет очевидным доказательством превосходства второго приема перед первым. Если, наоборот, замене одного приема другим, при прочих равных условиях, сопутствует уменьшение успешности преподавания, то это будет доказательством превосходства первого приема перед вторым. Мы не скрываем затруднений, с какими приходится считаться, производя подобные опыты. Прежде всего, возникает вопрос о том, где найти признаки, более или менее точно характеризующие успешность преподавания. Трудность увеличивается и тем еще, что эти признаки должны быть таковы, чтобы оставалось возможно меньше простора для субъективной оценки успехов, и это потому, что субъективная оценка подвергается слишком большим колебаниям и не может внушить к *себе* достаточного доверия. Когда признаки найдены, когда экспериментатор уверен, что характер признаков обеспечивает объективную оценку успехов, надо обдумать опыт таким образом, чтобы все остальные условия, кроме намеренно изменяемых приемов обучения, оставались по возможности равными. Без этой предосторожности приему преподавания может быть приписан результат, определяемый тем или другим развитием, подготовкой или способностями учащихся, той или другой степенью свежести мозга и т. п. Легко может случиться, что какого-нибудь условия уравнять нельзя, и это чаще всего может относиться к развитию, подготовке или способностям учащихся, и тогда необходимо придумать способ исключать влияние этого фактора на общий результат урока.

В данном случае мы рассуждали следующим образом.

Один и тот же предмет может быть преподаваем или наглядно — с опытами перед учениками, с экскурсиями, с наглядными пособиями в руках учеников и перед их глаза-

ми; или тот же самый предмет обучения может быть излагаем только посредством живого слова в классе и печатного — в учебнике, без опытов, без наблюдений, без экскурсий, без всяких наглядных пособий. При обучении физике опыты с электричеством можно только описывать, но не производить на машине, как это очень часто и делается. В ботанике можно описывать цветок, не показывая его ученикам; в минералогии можно очень много рассказывать о каменном угле, не справляясь о том, видели ли дети этот минерал. В этом отношении существуют три приема обучения: 1) исключительно словесное, когда учитель обходится без опытов, без наблюдений, без наглядных пособий и даже без картин; 2) при помощи картин, когда учитель иллюстрирует свои объяснения картинками и рисунками; 3) истинно предметное обучение, когда учитель, не пренебрегая живым словом, производит, кроме того, опыты, заставляет учеников самих делать наблюдения, показывает им предметы, о которых идет речь в классе. Сообразно с этим подразделением приемов обучения я расположил свое исследование следующим образом. В школе, где производились эти исследования, в день опытов было налицо 155 учеников, соответствующих четвертому году обучения начальной школы и размещенных в параллельных классах. Все они были разделены при производстве исследования на три группы. В каждой группе мною были описаны три физических опыта с надлежащими объяснениями. В каждой группе я повторял слово в слово то, что говорил в другой. Почему во всех группах было повторено одно и то же — это понятно из вышеизложенного. Необходимо было уравнивать условия, необходимо было так поставить исследование, чтобы та или другая разница в результатах не была приписана разнице в рассказе, в изложении. Совсем другое дело с картинками или с физическими опытами. Все физические опыты можно было бы произвести в одной группе; все картинки показать в дру-

гой группе и ничего не показывать в третьей, ограничившись лишь одним рассказом и описанием опытов. Тогда по разнице результатов можно было бы судить о преимуществах того или другого приема. Но такой способ исследования представлял бы то неудобство, что подготовка и развитие учеников одной группы могли оказаться выше развития другой; это условие не могло не отразиться на результатах урока и могло затемнить роль исследуемого фактора. Ответы одного класса могли быть лучше ответов другого не в зависимости от различных приемов, примененных к тому или к другому, а в зависимости от развития учащихся. Вот почему я во всех группах сделал по одному физическому опыту, но по опыту разному: во всех группах показывались картинки, но разные, и во всех группах одна из тем была проведена без всяких иллюстраций; но то, что в одной группе рассказывалось без иллюстраций, то иллюстрировалось в другой.

Чтобы судить о результатах, я на другой день предложил ученикам написать, что они помнят из вчерашних объяснений. Дети не были при этом стеснены временем, перо и бумага оставались в их распоряжении до тех пор, пока не исчерпался весь их запас воспоминаний о вчерашнем уроке. Одни из детей написали только несколько строк, а другие — по четыре страницы мелкого письма. Одни из детей припомнили все существенное, другие — ограничились очень немногим. Просмотр тетрадей делался преподавателями школы и мною. При пересмотре тетрадей пред нами стояли две различных задачи. Одна — это определить, какие части вчерашней беседы вспомнил и записал каждый ученик, без всякого отношения к качеству его работы. Другая задача состояла в том, чтобы, не касаясь ни стиля, ни грамотности, ни чистоты работы, распределить исполнения по каждой отдельной теме на следующие рубрики: 1) не понял беседы, 2) изложил с существенно-важными пропусками, 3) изложил без существенных

пробелов и 4) изложил обстоятельно. Первая работа имела то преимущество перед второй, что она давала совершенно объективные признаки. Кто бы ни просматривал работы, результаты подсчета всегда будут одинаковы. Зато вторая работа, допускающая в известной мере и субъективную оценку ответов, имеет то преимущество, что она дает более полное представление о результатах урока. Когда все работы были просмотрены, стало возможным сопоставить цифры, выражающие результаты урока с приемами обучения. Вот общие результаты сделанного нами подсчета: 1) объяснения, которые сопровождались опытами в классе, запомнили и изложили в своих тетрадях 91% учеников; 2) те же самые объяснения, но не сопровождавшиеся опытами, а иллюстрируемые картинками, запомнили и изложили в тетрадях 50% общего числа учеников; 3) те же самые объяснения, но не иллюстрированные ни опытами, ни картинками, запомнили и записали лишь 24% общего числа. Выводы поразительные! Хотите вы, чтобы ваши объяснения поняли, усвоили и запомнили не 24% учеников, а 91%, вам надо сделать только одно — иллюстрировать ваши объяснения опытом.

Мы видим, что влияние наглядности на количество обстоятельных ответов чрезвычайно велико. Опыты увеличили почти в девять раз число обстоятельных ответов (с 3 до 26). Из всех учеников, написавших на темы, иллюстрированные опытами, не нашлось ни одного, который бы не понял опыта или допустил в своем изложении существенно важные пробелы. И эти выводы вполне подтверждают принцип, провозглашенный еще Коменским, популяризованный Руссо и Песталлоцци, перенесенный на русскую почву в шестидесятых годах, хотя и подвергавшийся затем гонению, преследованию и насмешкам. Эти выводы, вполне согласные с заветами великих педагогов, требуют, чтобы все, что можно передать детям наглядно, путем опыта или наблюдений, и было переда-

но именно так, а не иначе. И это требование обязательно не только на отдельных уроках предметного обучения, а всегда, когда надо познакомить детей с каким-нибудь предметом или явлением, которого они еще не знают. <...>

Публикуется по: *В. П. Вахтеров*. Предметный метод обучения. — Изд. 4-е. — М., 1915. — С. 70—88.

Национальное воспитание

Опыт, проделанный за истекший год с Россией, с необыкновенной наглядностью показал, что бывает с народом, когда исчезают естественные скрепы здорового национального чувства.

Когда горит дом, люди из разных этажей пред общей бедою забывают все распри и объединяются в борьбе с пожаром. Так поступали в настоящую войну и немцы, и французы, и англичане. Они забыли про классовые и личные интересы, и все объединились во имя спасения своего отечества. Только мы одни, русские, в момент величайшего бедствия и позора, какого еще не знала история, выдвинули на первый план свои личные, эгоистические и классовые интересы.

«Всяк за себя» — вот девиз, которым руководились солдаты, дезертировавшие сотнями тысяч во время войны, рабочие, удесятерившие свои требования на оплату труда и в такой же пропорции уменьшившие производительность своей работы, спекулянты, возвысившие цены на все товары до фантастических размеров, грабители, именующие себя то экспроприаторами, то другими иностранными терминами и безнаказанно убивающие сопротивляющихся, лица, продававшие родину нашим врагам, как, например, избалованные шпионы и т.д.

Неудивительно, что эта вакханалия разнузданного звериного эгоизма вызвала катастрофическое падение нашей промышленности, разруху транспорта, голод... Больше того. На почве личных и классовых интересов создался какой-то

кровавый кошмар. Страна превратилась в сумасшедший дом буйных больных. Какой-то психоз побуждает каждого во имя своих эгоистических интересов рвать для себя как можно больше, забывая про умирающую от голода и истекающую кровью родину. И во имя личных и плохо понятых классовых интересов губят самые высшие ценности.

Ненависть и вражда к буржую, к интеллигенту объявляется как высший долг, именуется священным и служит оправданием кровавому хаосу наших дней, а любовь к матери-родине признается жалким буржуазным предрассудком. И прав был тот иностранец, кто писал про нас: «Русские друг друга едят и тем сыты бывают». В этой взаимной грызне, возбуждающей презрение к нам со стороны других народов, мы и до сих пор еще не чувствуем безмерного падения и позора искаленной родины.

Разыгравшиеся животные эгоистические интересы показали, что наши демагоги стоят на противоположном полюсе по отношению к социализму; ибо социализм предполагает подчинение личных интересов интересам целого коллектива, а не расхищение народного достояния всем и каждым.

И куда только девалась общепризнанная мягкость и добродушие русского характера, терпимость великоросса, его умение проникнуть в психику другого человека, понять и простить? Все лучшие свойства русского исчезли под влиянием демагогической пропаганды: «все позволено», во имя личного и классового эгоизма; вот лозунг, которым руководятся у нас демагоги во время революции. «Всё позволено», — гласит Вильгельм и его слуги для расширения и возвеличения германского государства. Вот два крайние полюса, и оба одинаково безнравственные, ведущие к одному и тому же — к анархии и распаду России и в то же время к внешнему усилению Германии за счет соседей. Что есть нечто, объединяющее оба эти течения, в этом, кажется, никто не сомневается. Но для анархии и хаоса в России была благоприятная почва, и она создана между про-

чим продолжительной антинациональной проповедью.<...>

Ленин в своей речи в зале бывшего благородного собрания сказал «Мы — не великая держава. От России ничего не осталось, кроме Великороссии. Для нас интересы мирового социализма выше национальных интересов. Для нас, — как говорил Ленин, — маленькая, угнетенная Великороссия во много раз выше громадной великой державы».

Мы ни в каком случае не можем присоединиться к вождю коммунистов, ибо считаем отсутствие национального чувства нравственным уродством и полагаем, что мировой социализм не только ничего не выиграл, благодаря гибели России; — но то, что стало с Россией, по вине людей, действовавших якобы во имя интернационала, дискредитирует самую идею мирового социализма, ибо если первая попытка осуществить социализм в широком масштабе привела к гибели великой России, к голоду ее населения, к ее промышленному и финансовому краху, к потокам крови в междоусобной войне и, наконец, к чужеземному игу, то отныне всякий, не ослепленный демагогами человек будет с необычайной осторожностью относиться к социалистам, приглашающим немедленно приступить к социальным экспериментам по рецептам Маркса и его неудачных последователей. Я думаю, что злейший враг интернационала и социализма не придумал бы ничего лучшего для провала этих идей, как опыт, произведенный нашими демагогами. <...>

Никогда, кажется, опасность распада русского народа не была до такой степени очевидной и страшной, как в данный момент. Последние события показали, что у нас крайне недостаточны внутренние связи между отдельными частями России, что неразвито сознание выгод, доставляемых государством, что в некоторых слоях, по-видимому, атрофирована даже инстинктивная любовь к родине, быть может, впрочем, только временно, под влиянием какого-то заразительного

психоза. Эгоистические стремления грозят порвать все скрепы, связывающие человека с обществом. Распространяющиеся теперь крайние индивидуалистические теории только подливают масла в огонь. Центробежные, разрушительные силы растут не по дням, а по часам, а центростремительные с невероятной быстротой разрушаются. А между тем там, где нет общества, где человек вырастает одиночкой, он теряет все лучшие человеческие свойства и опускается до степени животного. Только путем общения с другими человек развивает свой ум, свою волю, свой характер, свою нравственность. Только под влиянием общественной среды на наше сознание, волю и чувства мы становимся нравственной личностью.

Мы часто не замечаем благ, проистекающих от общества, по той же причине, по какой не думаем о воздухе, которым мы дышим. Общество, как и воздух, всегда с нами. Но если мы стоим накануне полной разрухи общественных и национальных связей, то это грозит нам неисчислимыми бедствиями. В своей книге «Всенародное школьное и внешкольное образование» в главе «Дорога таланту» я писал уже, что в крупном государстве гораздо вероятнее появление гения и таланта. Нетрудно доказать также, что в крупном государстве, при равных других условиях, гораздо легче обеспечить и рабочего, и земледельца и материальными, и моральными благами, а об интеллигенции нечего и говорить. В маленькой стране интеллигенции не было бы достаточно простору.

Но развал, вызываемый ослаблением общественных связей и умалением любви к родине, ведет не только к раздроблению страны на маленькие государства, но еще и к анархии, к катастрофе столько же в сфере экономической, сколько в сфере моральной.

Крушение национальных скреп служит верным признаком тяжелой болезни общественного организма, ибо здесь

зараза проникла до глубины самых основных, инстинктивных свойств человеческой природы. Любовь к родине это потребность всякого здорового сердца. Человеку также естественно любить родину, как птице любить свое гнездо. Это рожденное, первобытное, инстинктивное чувство. Родина — это для человека же самое, что почва для дерева. Конечно, любить родину не только выгодно для нас, но и необходимо для нашего существования; но мы любим ее даже не потому, что понимаем выгоду такой любви, а потому, что эта любовь доставляет нам удовлетворение.<...>

Мы слишком дорого заплатили за пренебрежение к нашим национальным скрепам, чтобы теперь же не принять самых энергичных мер к возрождению и в современном, и в будущем поколении здорового национального чувства. Когда видишь, как гибнут все наши национальные ценности (а у нас они были, несмотря на зловредную деятельность самодержавия), когда чувствуешь, что гибнет сама Россия, как носительница наших лучших стремлений и идеалов, когда смотришь на карту и убеждаешься, что вся страна становится добычей и международных, и доморощенных хищников, что наша когда-то великая и могучая родина переживает, может быть, последние минуты предсмертной агонии, тогда невольно даешь себе клятву посвятить остаток жизни на возрождение здоровых социальных связей не одних классовых (они уже и теперь достаточно развиты), а общегосударственных, общенациональных при сохранении и связей общечеловеческих, интернациональных и, кроме того, при охране прав личности на свободу развития.

При этом каждому из нас естественно работать в той области, которая составляет его профессию. В данном случае речь идет о воспитании и обучении в школе. И первое требование наше — это, чтобы общеобразовательная школа перестала быть сословным и классовым учреждением, а была

бы школою общенациональною, родною для всех сословий и классов. Я так много и в периодической печати, и в своих книгах писал еще при старом режиме против сословных и классовых школ за школу единую, всесословную, для всех равную, что теперь мне нет нужды повторять все свои прежние аргументы. Но тогда я направлял свои статьи против школ того класса, который в то время стоял во главе управления. Теперь на его месте стоит другой класс, в защиту которого я выступал тогда. Конечно, и сейчас все мои симпатии на стороне этого последнего класса. И по своему происхождению, и воспитанию, и идеалам я принадлежу и умом, и сердцем к демократии. Но быть демократом — совсем не значит быть демагогом. Лстить, подделываться под настроение, господствующее сейчас в рабочей среде, ползать пред нею на брюхе, воздерживаться от обличений — это не значит любить ее. И мы должны ей сказать, чтобы она не делала той же ошибки, более того — преступления, какое делало самодержавие, вводя в школьное дело классовую политику. Сословная или классовая школа станет воспитывать классовый эгоизм и классовую рознь между людьми, развивать классовое самопревозношение и самомнение, ненависть и презрение к другим, классовую нетерпимость и ограниченность. Такая школа всегда будет носить в себе печать односторонности, узости и классовых предрассудков.

Источник взаимной вражды и ненависти лежит в глубокой древности, потому что еще с древнейших времен то касты, то корпорации, то религии, то нации, ведя беспощадную борьбу друг с другом, преклоняясь только пред одной силой, культивировали в людях жестокую ненависть и вражду. Дело школы — непрестанно противопоставлять насилию право, а ненависти терпимость. Школа должна стоять выше сословных и выше классовых интересов. Она должна воспитывать не пролетариев, не крестьян, не интеллигентов, не красног-

вардейцев, не большевиков, а граждан данной родины и в то же время людей, которым не чуждо все общечеловеческое. Всенародные и общечеловеческие идеалы – вот что должно быть нашею путеводною звездою при полной охране прав личности, а отнюдь не программы большевиков, меньшевиков, эсэров, энэсов¹ и т.д.<...>

Выявить русские национальные идеалы – это задачи ближайшего будущего. Но несомненно, что в созданиях народного творчества мы найдем много иллюстраций бескорыстного, самоотверженного служения родине не за страх, а за совесть. Русский народ воспеваает как тех героев, которые с оружием в руках защищали Родину от врагов, так и тех, кто служил отечеству в мирное время. В народном творчестве найдутся примеры большой силы духа при перенесении неожиданных-негаданных несчастий. Не мало найдем там и указаний, что надо жить по совести, по-Божьему, меньше полагаться на законы, но больше на внутренний голос человеческого сердца. Эта особенность русского человека проявляется, между прочим, в той популярности, какую пользовались среди народа старцы-отшельники, вроде Серафима Саровского, Амвросия Оптинского и др., которые понимали народную душу, были большими практическими психологами и хорошо разбирались в вопросах больной совести. Какую роль играет в личной жизни эта черта русского народа, показал Некрасов в своем стихотворении «Влас». О том же мы найдем много материала и у Гл. Успенского. Еще Михайловский обратил внимание на то, что русский народ дает двуединый смысл слову «правда». И правда-истина, и правда-справедливость – оба эти понятия выражаются одним и тем же словом.<...>

Школа, равно как и литература, должны бороться с нашими национальными недостатками и наклонностями к ссорам,

¹ Политические партии в России начала XX в. – *Сост.*

распрям и междоусобиям и укреплять и развивать еще слабые общественные связи и скрепы. Мы должны и путем чтения и устного слова, и всеми другими средствами развивать ослабленную в течение двухвековой антинациональной проповеди и особенно же в последние годы любовь к растерзанному теперь отечеству, развивать стремления к его объединению, к восстановлению его поруганного достоинства. Необходимо всеми мерами поднять упавшую веру в свою родину, бороться с подавленностью народного духа, воскресить погибшие надежды на возрождение России. <...>

Современные события показали, с какой стороны нам угрожает самая серьезная опасность. Оказалось, у нас недостаточно прочны общественные вообще и национальные в частности скрепы, что мы не умеем приводить в нормальное равновесие свои личные интересы с интересами целого, что мы слишком податливы на демагогию, если она обращается к чувствам классовой вражды и оправдывает самочинную дележку национальных богатств.

И потому главной задачей нравственного воспитания в наше время должно служить развитие и укрепление общественных и национальных связей настолько, чтобы каждый гражданин, в силу присущего ему национального самосознания и общественных стремлений, добровольно, свободно и самопроизвольно, а не по принуждению и насилию, поступал сообразно с интересами целого. А для этого одного умственного развития и знания мало. Можно знать много и быть равнодушным к судьбе своей родины; не исключена возможность даже измены, продажности и предательства родины образованными людьми. Это не значит, конечно, что знания в данном случае излишни. Они необходимы и в смысле развития национального самосознания.

Что надо делать для родины? Это очень сложный вопрос, — он сложен сейчас, когда родина растерзана, он сложен и

во всякие другие лучшие времена, и для его решения одного чувства любви к родине мало. Нужно знание, и нужен развитый разум. Но надо не только знать, но и делать. Любовь созерцательная, пассивная большой цены не имеет. Такая любовь тождественна с добродушной мечтательностью и покоем. Без дел мертва не только вера, но и любовь. Мы любим больше то, куда внесли хоть капельку своего труда, забот и усилий. Так мать гораздо больше любит своего ребенка, чем чужих детей. Нам нужна не досужая созерцательная любовь, а деятельная, если мы хотим возродить родину сами, собственными усилиями, а не ждать, что это сделает за нас кто-то другой. Бедственные переживания униженной и опозоренной родины должны представлять не спектакль для нашего развлечения, а арену для нашей работы, для проявления нашей деятельной любви.

Публикуется по: *Вахтеров В.П.* Национальное воспитание // Учитель. — 1918. — № 9–10. — С. 7–20. — №11–12. — С. 4–13. — № 13–14. — С. 21–30.

П.Ф. КАПТЕРЕВ

Петр Федорович Каптерев (1849–1922) – известный педагог, историк педагогики и психолог. Окончил Московскую духовную академию, преподавал педагогику и психологию в Александровском лицее, Санкт-Петербургской духовной семинарии, участвовал в деятельности Санкт-Петербургского комитета грамотности, Педагогического общества, Фребелевского общества и других организаций. Был редактором «Энциклопедии семейного воспитания и обучения». После Октябрьской революции занимал должности профессора Воронежского университета, директора Воронежского педагогического техникума.

Автор многочисленных научных трудов по психологии педагогического процесса, дидактике, семейному и школьному воспитанию, капитального исследования «История русской

педагогии», обобщившего тысячелетний опыт воспитания и обучения в нашей стране.

История русской педагогики.

Введение. Общий ход развития русской педагогики и ее главные периоды

Подобно душе отдельного человека, и народная душа не представляет чего-либо неизменного, она есть нечто, находящееся в процессе непрерывного развития. Народная душа постепенно усложняется, растет, ее интересы меняются, становятся глубже и многообразнее, на первый план выдвигаются то одни стремления, то другие. Это не значит, что народная жизнь подлежит закону смены возрастов, образующих ступени в деятельности отдельной души, — сравнение возрастов отдельного человека с эпохами общечеловеческой или народной жизни есть сравнение далеких и весьма различных кругов явлений. Общечеловеческая или народная жизнь имеет свои законы, как личная — свои; но общее между ними есть, и это общее заключается в постепенном усложнении того и другого круга явлений, в непрерывной изменчивости душ, единичной и коллективной. История педагогики какого-либо народа есть история развития одной стороны народной души — педагогического народного самосознания.

Национальное педагогическое самосознание может вырабатываться лишь самим народом, а высказываться и формулироваться его представителями, его органами. Не следует думать, что у народа необразованного, малокультурного нет своих взглядов на образование, что он может повторять лишь то, что ему скажут более сведущие люди. Каждый, даже самый малокультурный народ не только имеет детей, но и воспитывает их согласно своим взглядам и убеждениям, так, как он считает нужным воспитывать. Откуда у некультурного народа педагогические взгляды и убеждения — материя доволь-

но высокая и сложная? Они неизбежно создаются условиями внешней среды или природы, среди которой живет данный народ, социальными условиями и, в частности, религией. Правда, педагогические народные взгляды могут быть неясны для самого народа в данное время, он может их толком не уразуметь и тем более быть не в состоянии сформулировать; но они у него есть. Их нужно будить, развивать, давать возможность народу шире участвовать в создании своего образования, потому что никаким другим путем народное педагогическое самосознание развиваться не может. За народ не может творить педагогическое дело кто-нибудь другой, как никто за народ не может делать всякую другую его народную работу. Если духовенство или дворянство данного народа примется за выработку педагогических идеалов, то это будут идеалы духовенства и дворянства. Например, идеалы русских духовенства и дворянства до известной степени связаны с народной жизнью и народным характером, но все же эти идеалы ограниченные, односторонние, с весьма значительной примесью сословности. Как отдельный человек всё в мире рассматривает субъективно, с точки зрения своего, личного «я», так каждое сословие склонно все вопросы, особенно практические, обсуждать с точки зрения и даже, до известной степени, в интересах своего сословия. Поэтому для развития национального педагогического самосознания весьма важно, кто на протяжении всей истории народа является органом педагогического самосознания, кто создает педагогические идеалы и школы, кто непосредственно устроит дела по народному образованию: народ ли сам, в виде мелких своих ячеек — семей и сельских общин, или его представители более крупные, но и более далекие от него — сословия, более образованные и владеющие экономическими и политическими привилегиями, или, наконец, прямо правительство, как орган государственной жизни.

Рассматривая с указанной точки зрения развитие русского педагогического самосознания, мы замечаем такое явление: далеко не все органы народной жизни, созидающие и устрояющие народный быт, являются с самого начала и видными деятелями в педагогической области, органами педагогического самосознания. История русской педагогики свидетельствует, что в процесс педагогического народного развития разные слои, сословия и круги русского народа втягиваются постепенно, что русский педагогический процесс сначала был довольно беден деятелями, потом число их увеличивается и ныне дело понемногу начинает приближаться к тому, чтобы русскому педагогическому процессу самосознания захватить весь народ и сделать русскую педагогию плодом гения всего русского народа.

Сначала педагогическая потребность заявляет себя слабо, уступая первые места более насущным общественно-государственным нуждам. Педагогией интересуются мало и немногие, учатся по причине профессиональной нужды или для спасения души. Это практическое раздробленное педагогическое самосознание составляло принадлежность отдельных лиц и семейств и не доросло до правильно организованной школы с установленным курсом и уставом. Педагогия не была еще серьезным и видным явлением в народной жизни. Органами педагогического самосознания являются сначала отдельные, не объединенные в союзы и общества родители, отдельные учителя-кустари, так называемые мастера грамоты, и вместе с ними Церковь и духовенство. Постепенно раздробленное педагогическое самосознание объединяется и оформляется в школьное законодательство, определяющее характер и быт школ. Появляются организованные общественные школы, устроенные частными обществами и под значительным иностранным влиянием. Время от времени обнаруживают интерес к просвещению и представители го-

сударственной власти (например, Владимир, Ярослав, Мономах, Грозный, Борис Годунов, Федор Алексеевич), но пока слабый.

Дальнейшее развитие русского педагогического самосознания с точки зрения умножения органов его заключается в том, что в педагогический процесс весьма серьезно и глубоко входит государство, с той поры по внешности играющее в нем первенствующую роль и поныне, входят различные сословия со своими различными интересами, сельские общества, церковные приходы, городские и земские управления, возникают педагогические общества, появляются отдельные замечательные педагоги, образуется особый класс в обществе — учителей. Самые разнообразные слои общества и лица втягиваются в процесс выработки педагогического самосознания, становятся его органами, и, наконец, весь народ получает доступ к устройству своих образовательных дел в лице своих избранников — депутатов Государственной думы. Таким образом, на одном конце процесса развития русского педагогического самосознания, в его начале, мы встречаем разрозненные семейства и частное обучение на дому у мастеров грамоты и только один общественный организованный союз — Церковь, а на другом — в настоящее время — мы видим множество правильно действующих общественных органов, служащих просвещению русского народа, до Государственной думы включительно. Ныне вопросы образования суть вопросы не отдельных семейств, а всего русского народа, вопросы чрезвычайно важные и высоконациональные.

Можно ли утверждать, что ныне весь русский народ есть сознательный и полномочный орган развития русского педагогического самосознания? К сожалению, этого утверждать нельзя, так как стремление опекать народ в разных его делах, и в частности в деле образования, со стороны государства, несмотря на существование Государственной думы, еще

очень велико. Все хотят народу указывать и приказывать, не считая его способным самому устроить свои кровные дела, его отстраняют от его насущных дел и интересов, и доселе не народ еще ведает свои школы и не он их организует. А потому он и доселе не есть прямой и полный орган педагогического самосознания, вследствие чего в народном образовании замечаются колебания, задержки, политиканство, в развитии русского педагогического самосознания нет устойчивости и органической правильности.

Педагогическое самосознание развивается так или иначе в зависимости от свойств самосознающих лиц, их мировоззрения, общественного положения, их потребностей и силы. Каждый вступающий в педагогический процесс деятель подходит к народному образованию со своими особенными задачами и требованиями, проводит свои взгляды, свое миропонимание, вследствие чего преобладание того или другого деятеля в педагогическом процессе сообщает особый вид и характер всей педагогики данного времени. Преобладающий деятель создает свой особый круг идей, свою духовную атмосферу, и этот круг идей, эта атмосфера и составляют преимущественную духовную пищу народа в данное время. Если последний не имеет органов для выражения своих взглядов, если о его взглядах никто даже и не спрашивает, то господствующий круг идей является односторонним и далеко не сполна выражающим состояние и стремления всего народа. Но за недостатком более широких и обоснованных идей и он сходит за национальное миропонимание, так как, без всякого сомнения, в нем есть и национальные черты. С рассматриваемой точки зрения история русского педагогического самосознания представляет нам три периода: педагогики церковной, государственной и общественной. Охарактеризуем каждый из названных периодов и рассмотрим их взаимные отношения.

Церковная педагогика обнимает время до Петра I и характеризуется преобладающим положением Церкви и ее мировоззрения в жизни русского народа и в его образовании. Образование того времени заключалось в изучении церковно-богослужебных книг и Священного Писания; учителями были духовные лица и светские, готовившиеся к занятию духовных должностей. Учились для спасения души, чтобы лучше уразуметь церковные службы, понимать слово Божие и через это сделаться чище, совершеннее и тем приблизиться к Богу. Когда в конце этого периода возникли организованные общественные и государственные школы, тогда они, при более широком образовании, сообщаемом ими учащимся, сполна удержали свой церковный характер. Создание просвещенного церковника было высшей их целью. Церковное образование было единственным типом образования в первый период, оно было одно для всех — для бедных и для богатых, для знатных и для простых, для мальчиков и для девочек. Можно было кое-что прибавлять к этому типу образования, но миновать его было невозможно. Дополнявшее скудное обучение мастера грамоты внешкольное чтение было такого же благочестивого и душеспасительного содержания и характера, как и самое школьное обучение.

Второй период истории русской педагогики продолжается до воцарения императора Александра II, т. е. до эпохи освобождения крестьян от крепостной зависимости и обстоятельств, непосредственно предшествовавших этому великому событию. Характер его — преобладающая государственность всего народного образования. В этот период заведение делом народного образования взяло в свои руки государство, оттеснив Церковь не только что на второй, но даже и на третий план. Государство признало, что образование должно служить государственным интересам, готовить просвещенных служилых людей, поэтому оно должно быть практично,

профессионально, а для этого сословно. Путем школ и образования не следует выводить учащихся из тех сословий, к которым они принадлежат по рождению, ибо это могло бы вести к потрясению основ государства, но не следует оставлять народонаселение и без образования, что также вредит государственным интересам. Самое лучшее – давать образование в меру, причем каждому сословию назначить определенный тип образования, определенную школу, каждого с детства готовить к ожидающей его в будущем деятельности. Государственность, профессиональность и сословность – это троица единосущная и нераздельная во второй период русской педагогики. Об общем образовании граждан, о воспитании человека в то время не заботились. Попытки к этому были, но слабые, пущены были в ход слова, но без соответствующих понятий и дел. Государству нужны были профессионалы, а не люди вообще. Держа крепко образование в своих руках, государство неблагосклонно смотрело на частную инициативу в деле образования: оно боролось против старой свободной дьячковской школы, боролось с частными пансионами и школами, стремилось подчинить своему надзору и контролю семейное воспитание. Крайне нуждаясь в образованных деятелях, оно сначала покровительствовало образованию, стараясь заохотить к нему общество, создавало для него разнообразные школы, писало для них уставы; но когда увидало, что образование как-то невольно тяготеет к свободе и сопрягается с бессословностью, т. е. грозит всему существующему политическому и социальному укладу жизни, оно начало опасаться образования, побаиваться его, начало его сдерживать, умерять, стараясь отпускать его аптекарскими дозами. Еще Екатерина II признавалась Салтыкову, что «il ne faut pas point donner d'instruction au bas people: quand il en saura autant que vous et moi, il ne voudra plus nous obeir,

comme il nous obeit aujourd'hui»¹. А при императоре Николае I и думали и говорили еще решительнее о народном образовании: в своих «Письмах о воспитании наследника русско-го престола» Ушинский, рассуждая о причинах отсутствия в русском образованном обществе времени императора Николая I общественных убеждений, находит их две: 1) отсутствие прочных, постоянных и ясно высказанных политических убеждений в самом правительстве не только в различные царствования, но даже в одно и то же и 2) характер воспитания русского юношества, воспитания, ограничивавшегося заботой об увеличении знаний и совсем оставлявшего в стороне развитие убеждений. Вследствие этого не только философия была изгнана из университетов, но даже невинная логика из гимназий; ревностные исполнители воли правительства не только 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. «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 готовить политиков, философствующих юристов, публицистов и тому подобных ненужных и беспокойных людей». «Вовсе отказаться от образования нельзя, — рассуждали они, — и стыдно и опасно: можно, пожалуй, дойти до такого состояния, когда сотня европейских пушек заставит трепетать стомиллионную империю; но нельзя ли дело устроить так, чтобы, усвоив все плоды европейской жизни, остаться при азиатских понятиях?» К счастью челове-

¹ «Не стоит никоим образом давать образование низам: как только они будут знать столько же, сколько мы с Вами, они не захотят больше нам подчиняться, как подчиняются сейчас». — *Сост.*

ской природы, замечает Ушинский, это оказалось совершенно невозможным (письмо 3-е).

Третий период — общественной педагогики — представляется наиболее трудным для характеристики, потому что он не имеет таких выпуклых свойств, как первые два. Самое признание этого периода общественным уже возбуждает сомнение: что за сила общество? Гораздо сильнее государство и даже Церковь. Все в России вершит государственная власть, поэтому нет различия по существу между вторым и третьим периодами. Мы полагаем тем не менее, что третий период истории русской педагогики следует признавать общественным, нисколько не закрывая при этом глаза на влияние и силу государства.

Что сделало общество для русского просвещения в третий период? С идейной стороны оно сделало почти все. Обращаемся к элементарному образованию — народной школе. Она есть создание земства, сельских обществ и городских управлений по преимуществу (земская и городская начальная школа), отчасти Церкви (церковно-приходская школа) и в еще меньшей степени — государства. Сельские общества, земские и городские управления суть общественные силы. Внешкольное образование народа, насколько оно существует в настоящее время, есть также создание частных лиц, общества и земств. Внутренняя организация народной школы — определение учебного курса, отработка методов преподавания, учебников и всякого рода пособий, подготовка учителей — преимущественно дело рук отдельных педагогов и земств. Но, конечно, едва ли земства при их настоящих средствах могли бы достигнуть всеобщности начального образования одними своими силами, без помощи государства; распространение всеобщности образования, т. е. всеобщей его доступности для детей, по числу школ столь двинувшееся вперед в последние годы, сделалось возможным лишь при значительных посо-

биях земствам и городам из государственного казначейства. Но это пособие назначено по инициативе и настоянию Государственной думы, а министерство народного просвещения было увлечено на работу в этом направлении Думой.

В области средней школы в 60-х и 70-х годах прошлого столетия произошло резкое столкновение между обществом и правительством и победило правительство в лице министра народного просвещения Д. А. Толстого. Следовательно, что же сделало общество для организации учебного курса гимназий в знаменитой борьбе классицизма с реализмом? Оно было побеждено — значит, ничего не сделало. Так рассуждают некоторые и рассуждают совершенно неправильно.

В борьбе классиков с реалистами большинство общества было против чистого классицизма, а меньшинство — за классицизм (с двумя древними языками). Министр был в меньшинстве, и его партия никого не победила, ни в обществе, ни в правящих кругах. В Государственном совете даже большинство членов было против классицизма. Если же по закулисным влияниям было утверждено мнение меньшинства, то это плохая победа, пиррова победа¹. И нет никакого сомнения, что разрушение классицизма при министре Ванновском² находилось в тесной органической связи с пирровой победой Толстого и столь резко выразившимся недовольством общества толстовским классицизмом. Нельзя не обратить внимания и на то, что хотя по особым условиям русского политического строя победило и меньшинство, но меньшинство общества же. В обществе была партия за классицизм, и клас-

¹ *Пиррова победа* — (перен.) «успех, купленный дорогой ценой», «победа, равная поражению». Пирр (III век до н.э.) — греческий царь, одержавший победу над римлянами ценой очень больших потерь. — *Сост*

² *Петр Семенович Ванновский* (1822–1904) — министр народного просвещения в 1901-1904 гг. — *Сост*.

сические гимназии были организованы по идеям Каткова¹ и Леонтьева², представителей и руководителей меньшинства. Следовательно, общественное меньшинство организовало классические гимназии. А самые основные идеи гимназического образования, что нужно воспитывать человека прежде всего, что общее образование должно непременно предшествовать профессиональному и быть бессловным — эти идеи были развиты даже ранее спора классиков с реалистами выдающимися представителями русского педагогического самосознания: Белинским, Пироговым и Хомяковым (все трое высоко ценили классицизм). Женские гимназии, в настоящее время довольно многочисленные, обыкновенно организуются и содержатся земствами, городами, частными лицами и обществами, правительственная субсидия выдается им малая, а правительственных женских гимназий очень немного. В настоящее время у нас существует довольно много частных высших женских курсов, содержимых отдельными лицами и обществами. Вообще женское образование в настоящее время есть преимущественно дело общества, а не государства.

Семейное воспитание, его теория и практика, вся его постановка есть дело общества. Разработка вопросов в этой области не интересует правительство; оно, например, осталось вполне равнодушным к первому съезду по семейному воспитанию, как будто вопросы семейного воспитания — дело незначительное, не имеющее никакого влияния на дитя в период его школьного образования.

Наконец, недостаточно ведь построить школы и набрать учителей и учеников; нужно еще, чтобы в школах царил педа-

¹ *Михаил Никифорович Катков* (1818-1887) — русский публицист, издатель, литературный критик, основоположник русской политической журналистики. — Сост.

² *Константин Николаевич Леонтьев* — выдающийся русский мыслитель, см. его труд в соответствующем разделе данной хрестоматии. — Сост.

гогический дух, чтобы была педагогическая атмосфера, чтобы педагогу было чем дышать. А это разве возможно без науки педагогики, без педагогической литературы, без собраний, общества и съездов педагогов? А кто все это создает и устроит — общество или правительство? Правительство, конечно, не может создавать какую бы то ни было науку, не может создать и педагогию; оно не может создать педагогической литературы и журналистики, оно может только издавать на свои средства официальные ежемесячники, разрешать или запрещать съезды, собрания, общества. И казенный педагог дышит общественным педагогическим воздухом, оттого и жив бывает, без него он умер бы, духовно конечно. Если бы изъять из нынешнего педагогического дела все продукты свободного личного и общественного творчества и оставить школы лишь при государственно-казенной педагогии, то произошло бы нечто вроде педагогического землетрясения, после которого остались бы лишь самые крепкие люди в футлярах. Но ведь с ними далеко не уедешь. Мы полагаем поэтому, что третий период истории русской педагогики есть период общественной педагогики. Конечно, общество далеко не так влиятельно в постановке образования, как ему подобает быть; физическая сила на стороне государства, а оно до сих пор стремится рассматривать народное образование как простого служителя государства и ставит его далеко не на первое место; но слишком ясно чувствуется присутствие других деятелей в этом периоде, выдвигающих другие задачи, вливающих новое содержание в прежние формы образования. Выставляется прямо новое требование: удовлетворить образованием ближайшие, непосредственные нужды государства и Церкви недостаточно, нужно пойти дальше — образовать весь народ, просветить всю Русь школой, учением, дать подрастающим поколениям общечеловеческое развитие, сочетая его с национальными формами жизни. Государство волей-неволей, до известной

степени под давлением Государственной думы и общества подчиняется этому течению, идет согласно с ним, но, конечно, только до известной степени, сохраняя всю материальную силу за собой. Но во всяком случае сильный подъем интереса к народному образованию, интереса не только в центрах, но и в далеких от них местах — в губернских и уездных городах и по деревням — свидетельствует, что и русский народ до известной степени вовлечен в процесс педагогического самосознания, педагогической критики и творчества.

В каком отношении указанные периоды истории русской педагогики находятся один к другому? Было бы совершенно несоответственным и фактам и логике представлять начала, характеризующие каждый период, исключаящими друг друга и потому существующими только в течение известного периода. В высшей степени механично и наивно было бы думать, что в первый период никакого другого начала, кроме религиозно-церковного, не действовало, а это последнее прекратило свое бытие вместе с окончанием периода; что во второй период действовало только государственное начало, а в третий — общественное. Чрезвычайно редки такие отдельные люди, которые жили бы, при естественном разнообразии человеческих стремлений, только одним каким-либо свойством. Такие люди суть фанатики какой-либо идеи, а еще чаще — лица душевно ненормальные. Нормальные люди никогда не сжимаются в одно какое-либо свойство. Еще труднее сжаться в одно стремление целому народу, у которого много неизбежных и различных нужд и который не может жить только одной сторонкой своего существа. Творя педагогическое дело, народ не может взять единственным началом церковность и больше ничего, или одну государственность, или общественность; народ живет сложной жизнью и обыкновенно к одному главенствующему началу присоединяет несколько других. Поэтому в период церковной педагогики мы видим действующую

щими, кроме Церкви, родителей, заключающих договоры с учителями; видим союзы или общества, основывающие школы с довольно широким курсом, далеко превосходящим простую церковность обучения мастера грамоты (братские школы); видим государство принимающим некоторое участие в деле образования (князя Владимир, Ярослав, царь Феодор Алексеевич).

В государственный период развития русской педагогики кладется начало общественной педагогии, появляется целый ряд педагогов, которые работают до известной степени независимо от государственной педагогии, высказывают взгляды, не согласные с нею. Государство, со своей стороны, чуя нарождающуюся новую педагогию, общественную, вступает с нею в борьбу во всех ее проявлениях, а к ее представителям относится подозрительно и враждебно. Новиков многие годы томится в шлиссельбургской тюрьме, а Белинский признается человеком весьма неблагонадежным. Таким образом, второй период есть уже время начинающейся борьбы между государственной и общественной педагогией. А во второй период кроме общества работала и Церковь, духовенство, работал и сам народ, заводя у себя по деревням излюбленные школы старого типа для изучения Псалтыри, канонов и церковно-богослужебных книг, с учителями — начетчиками и начетчицами. О третьем периоде, что в это время кроме общества работают и государство, и Церковь, и самые разнообразные деятели народной жизни, и говорить нечего, было уже сказано.

Таким образом, церковный, государственный и общественный периоды русской педагогики не представляют господства исключительно начал церковного, государственного и общественного и исчезновения этих начал вслед за окончанием каждого из периодов. Все эти начала являются действующими в каждом из трех названных периодов, а все дело

заключается только в преобладании одного из этих начал над другими и в командующем положении, идейном и физическом, в первые два периода и только в идейном в третьем соответствующего деятеля. Поэтому никого не должно изумлять, что уже в первом периоде появляются общественные школы, во втором периоде начинается борьба между государственной и общественной педагогией, а в третий период снова пышно расцветает религиозная педагогия в церковно-приходской школе и у Рачинского и государственная педагогия в теориях и делах Каткова и Победоносцева. Все это в порядке вещей, и было бы, наоборот, дивно, если бы каждый из трех главных указанных деятелей — Церковь, государство и общество — не давал себя знать в какой-либо из этих периодов в развитии просвещения, когда мы доподлинно знаем, что они все время оставались деятелями в жизни. А каждый из этих деятелей способен к бесконечному развитию. Церковностью нашей древней педагогики был принцип весьма невысокий в психологическом и богословском смысле слова, и думать, что религиозность может выражаться лишь церковностью, было бы ошибочно. Несомненно, могут быть и есть высшие состояния религиозности, нежели церковность, и, следовательно, религиозность может являться в новых формах в образовательном процессе. Так же и государственность. Государственность, боящаяся просвещенных и свободных граждан, стремящаяся к задержке образования — особенно у иноплеменников государства — и к его сословности, есть государственность низшего порядка; но может быть государственность и высшего порядка, которая просвещение и свободу всех граждан объявит основой государственного союза, без которых он твердо не может существовать.

Следовательно, различие трех начал в основе русского образования есть не только логическое различие трех элементов образования и соответственно трех их носителей и

выразителей, но и указание хронологической последовательности в смене их относительного преобладания.

В указанные три периода развития русского педагогического самосознания воспитание занимало неодинаковое положение — менее и более самостоятельное, служебное и до известной степени независимое.

Не только у нас в России, но и у других народов, у всего человечества замечаются те же две главные перемены, которые выше отмечены в истории русского воспитания, Дело всюду начинается с того, что путем воспитания и образования стремятся приспособить подрастающие поколения к окружающей общественно-политической организации. Чем преимущественно характеризуется эта общественно-политическая организация, к тому признаку, к той группе явлений и учреждений и приспособляют подрастающие поколения. Если господствующие интересы религиозные, приспособляют к ним; если государственные, промышленные, торговые — молодые поколения воспитываются в духе поименованных интересов. Особенность этой эпохи в развитии воспитания заключается в очень узком понимании человеческой природы, в стремлении исчерпать разнообразие и богатство человеческой природы одной специальной группой свойств, соответствующей преобладающему признаку данной общественно-политической организации. Вся педагогика этого периода является чрезвычайно односторонней, скудной; подрастающие поколения заключаются в тиски, вставляются в рамки, в которых и чувствуют себя нехорошо, неудовлетворенными, не получая ответов на многие естественные запросы своей натуры и постоянно ограничиваемые весьма узкими пределами.

В такой односторонности и узости понимания человеческой природы лежит залог дальнейшего движения воспитания. Постепенно нарастает и крепнет убеждение, что человеческая природа шире, разнообразнее, богаче той узенькой

рамки, в которую ее стараются втиснуть, что свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т. п., что нужно понять человека более свободно и беспристрастно. К такому более свободному и широкому пониманию человеческой природы присоединяется и другая дополнительная мысль, что человеческие союзы, человеческое общежитие только тогда будут правильно развиваться и благоденствовать, когда они используют все человеческие свойства, дадут человеку возможность проявить все богатство и разнообразие его качества. Только при этом последнем условии жизнь может быть красна и интересна. Одностороннее и узкое понимание человеческой природы обыкновенно сопровождается резким разделением общества на пасомых и пастырей, причем более широкое развитие считается привилегией пастырей, а по отношению к пасомым оно признается излишним и даже вредным; от последних требуются главным образом повиновение, безнедоимочная плата податей, беспрекословная поставка рекрутов и вера в блаженство на том свете за поименованные добродетели. Более глубокое понимание человеческой природы сочетается обыкновенно с убеждением, что все люди делаются из одного теста и имеют право на все блага, небесные и земные, согласно своим личным свойствам. Перегородка между пастырями и пасомыми ломается, и обе группы людей образуют одну. В первый период задачи воспитанию и обучению ставятся специальные односторонние, делающие педагогию служебным орудием данной общественно-политической организации; во второй период, когда воспитанию ставятся более широкие задачи, оно оказывается относительно свободным и самостоятельным, так как оно служит прежде всего развитию человеческой природы, выявлению всех ее свойств, а не каким-либо специальным общественным целям.

У нас в России первая эпоха в развитии воспитания была

очень продолжительна, ее можно приблизительно считать до эпохи освобождения крестьян от крепостной зависимости, т. е. до 1861 года. Мы видим, что попытки нового понимания задач воспитания были делаемы и ранее 1861 года, равно как с сильным стремлением вернуть воспитание в старое русло мы встречаемся и после 1861 года.

Указанные две эпохи в развитии воспитания общи русскому народу с другими и составляют необходимый порядок в развитии воспитания; в частности же течения указанных двух эпох обуславливаются особенностями положения того или другого народа в отдельности, а потому представляют национальные отличия.

Публикуется по: *Кантеев П.Ф.* История русской педагоги. — Петроград, 1915. — С. VII—XXI.

В.В. РОЗАНОВ

Василий Васильевич Розанов (1856—1919) — русский философ, публицист и писатель. Служил учителем в гимназии, чиновником в Московском учебном округе и чиновником по особым поручениям при Государственном контроле. Автор многочисленных публицистических работ философской направленности, а также трудов на педагогические темы: «Сумерки просвещения», «Педагогические трафаретки», «Семья как истинная школа» и др. Лейтмотив педагогической публицистики — индивидуализация обучения, неразрывность воспитания и образования в формировании души человека, роль национальных традиций в постановке школьного дела.

Сумерки просвещения

<...> Культура начинается там, где начинается любовь, где возникает привязанность; где взгляд человека, неопределенно блуждавший повсюду, на чем-нибудь останавливается, и уже не ищет отойти от него. Тотчас, как произошло это, яв-

ляется и внешнее выражение культуры, сложность: новые и особые чувства отличаются от прежних, обыкновенных. Они выделяются, образуют свежую и особенную ветвь в духовном существе человека, рост которой обыкновенно сосредотачивает в себе все его дальнейшее развитие, требует всех его сил.

Предметом культа может быть все, в меру духовных даров того, в ком культ. Им может быть земля, с любовью и вниманием возделываемая, когда человек смотрит на нее как на «кормилицу» свою, детей своих, своих предков; когда бесплодие ее он считает себе «наказанием Божиим»; и, напротив, человек дик, безкультурен относительно земли, когда поступает с ней, как хищник, ворующий ее дары и с ними убегающий на другое поле, чтобы так же обокрасть и его, обесплодить и бросить. Предметом такого же различного отношения может быть домашний кров, — или гнездо, где человек вырос, где схоронены ему близкие, которые он уьет, сбережет своим детям; или помещение, где он находится до приискания другого, удобнейшего. Свой край, наконец, родина суть более обширные, но однородные с этими предметы культа, особой любви. Но здесь повсюду ими служат собственно не эти предметы, а сам человек и его ближние; только через себя и этих ближних он любит их, чтит, предпочитает всем подобным и даже лучшим, где нет этих ближних. Есть иные предметы, чисто духовные, которые человек окружает так же благоговением, но уже не ради себя, но напротив, себя оценивает в меру того, насколько он крепок им, предан. Это уже чрезмерно высокая степень духовного развития, поднявшись на которую, человек разрывает со своей животностью. Ученый, в нужде, в скитаниях снискавший себе пропитание и все-таки не оставляющий любимых занятий, державшийся любимых идей, — есть простой и ясный пример подобного культа в науке. Джордано Бруно, всходящий на костер за дорогую, открытую им истину, быть может, за заблуждение

своего ума — вот высокий образец культа, к какому способен подняться человек. Он может ошибаться или быть правым; но и в ошибках, и в правде своей, чем бы и где, и когда он ни был, он — человек, дотоле и в меру того, доколе он сам, — есть совершенно исключительная особенность человека, высшее достоинство, красота его.

В этом точном значении культура есть синтез всего желаемого в истории: из нее ничто не исключается, в нее одинаково входят религия, государство, искусство, семья, наконец, весь склад жизни личной и общественной. Все это, насколько оно зиждется, возрастает, — навивает на человека одну черту сложности за другой, обогащая его сердце, возвышая ум, укрепляя волю. И, напротив, насколько это разрушается — с человека сходит одна черта за другой, пока он не останется просто, обнажен от всего, как тогда, когда вышел из лона природы.

Теперь, если мы примем это объяснение культуры — а другого нет для нее по самому смыслу слова¹ - то вопрос, поставленный выше, получает ясное разрешение: будучи чрезвычайно первобытен во всем второстепенном, наш простой народ в то же время во всем существенном, важном, высоко и строго культурен. Собственно, безкультурно то, что вокруг него, среди чего он живет, трудится, рождается, умирает; но внутри себя, но он сам, но его душа и жизнь — культурны. В этом отношении он составляет как бы антитезу высшим классам, над ним лежащим, которые культурны в подробностях быта, во всем, что окружает их, но не в строе своем внутреннем и так же не в существенных моментах жизни. <...>

Отсюда ясна задача нашей элементарной школы: тот культ, который несет уже в себе темный люд, прояснить и распространить — вот в чем лежит смысл, ее особое, внутреннее оправдание. Мы не сказали — укрепить этот культ, потому что

¹ Colo - что, потом возделываю, обрабатываю, развиваю то, что что, отсюда — cultum. — *Сост.*

кровью народ наш не однажды уже запечатлел эту крепость. Но столь преданный, но так любящий, он никогда не поднимался на сколько-нибудь достаточную высоту в созерцании любимого им. Можно сказать, что как нищий он стоял в притворе храма и плакал, слыша едва доносящиеся до него отрывки песнопений и возгласов; боролся, и защищал храм, и проливал кровь за его стенами, чтобы не вошли и не осквернили его враги, или чтобы криками и смятением они не прервали совершающееся в нем. Поистине эта верность достойна, чтобы наградиться, достоин он и увидеть, и понять таинственное в нем служение. Этой наградой за верность и должна быть ему школа: около храма, около богослужения, около религии, она — лишь незначительная пристройка, внутренний притвор, вводящий темную и любящую душу в смысл того, что она безотчетно любила и за что страдала.

Такова задача школы культурной и исторической, в противоположность анти-культурной и анти-исторической, какая установлена была у нас людом, темным в смысле просвещения и в путях истории. Темны были в просвещении эти люди, когда, набрав немного грамматики, немного арифметики, прибавив к этому кое-что из географии и истории, думали, что с четырьмя своими книжками они внесут что-нибудь в душу, над изучением богатств которой трудятся первоклассные ученые; темны они были в путях истории, когда думали, что во всем разучившийся и ничему не научившийся наемник, придя в деревню с этими книжками, может начать в ней новое просвещение. Мимо их, этих наемников, этих книжек проходили, как и прежде, слепцы, распевая чудный стих «Об Алексее, Божьем человеке», к которому прислушивался народ, все так же всходило для него солнце, зеленел лес, колосилась нива и непосредственно впитывалось поучение из этой лучезарной книги Божьей, как и из другой, посланной в мир «грешных спасти»; и не могло этого поучения погасить

слабое, гниющее зерно, праздно брошенное на землю мимо идущим человеком.

Собственно, что все это — так, это давно уже и всеми понимается, кто хоть когда-нибудь, хоть что-нибудь может понять. Но при верности основного взгляда на элементарную школу, в подробностях и способах его применения может быть сделано много ошибок. Эти ошибки тотчас явятся при усилиях, при напряжении его провести, при страхе, что завтра не может быть сделано то, что не сделалось сегодня. Тогда сейчас пойдут бедственные программы, циркулирующие приказы, торопящиеся ревизоры, и весь гам и сор административной техники, услышав который, ощутив вокруг непотребное, священник закроет Евангелие и народ выйдет из храма. Великая тайна всякого истинного учения состоит в том, что оно совершается лишь в тайне, что как и все сокровенное, глубокое — оно хоронится от всего, что не вытекает вот из этого слова, которое я говорю, и из этого внимания, которое для меня открыто. Есть силы естественные, есть они во всякой истории, при всякой культуре, которые нить истории, черту культуры доведут до конца, куда нужно, если только действуют без вмешательства. Различать присутствие таких сил и удалять с пути их препятствия — есть собственно все, что может государство, по самой своей сущности чрезвычайно ограниченное в способностях созидания. Есть эти силы и для школы; это — силы Церкви и всех, кто слушая из-за ограды ее учения — более всего его любит. Нельзя доверять слепому вести зрячего, нужно иметь доверие, что зрячий различит пути и не останется на месте; не нужно к Церкви приставлять стражей, чтобы она, почти два тысячелетия учительная, взрастившая в учении своем весь христианский мир, не упустила каких-нибудь подробностей, в которых одних могут что-нибудь понимать эти приставленники. Стоя вне школы и часто вне Церкви, по духу будучи темны в смысле всякого

просвещения, что приставленники около церковного учения уподобились бы рачительным и недалеким слугам, которые в заботах, чтобы дом был натоplen, все время через отворенную дверь следили бы за пылающим в нем огнем. Что огонь может временами меркнуть, что он может местами совсем погаснуть, — это несомненно; и там, где это случится, тотчас войдут в силу и в прежнее значение все те непосредственные созерцания, о которых мы сказали, что они всюду и всегда есть и что они высоко воспитательны. С этими одними созерцаниями народ наш вышел из-под крепостного права, и вышел таким, каким, к прискорбию, мы его уже не вводим в школу. Итак, излишнее малодушие в заботах и эта дробная суетливость в величавом течении истории. Бесспорно, во многих местах и часто учение книжное будет пренебрежено; и не всегда по лености, часто по недосугу и отсутствию умелости. Их устранить¹ — вот здесь и выступает задача государства, ему посильная, для него должная. Но даже и при этом пособии много будет не доделано, и нужно иметь силы перенести это; как переносилось же самим государством и обществом калечение души народной через школу, откуда был изгнан язык Церкви, Псалтырь и все учительные книги Ветхого Завета². Именно калечение уже нигде не произойдет при

¹ Это может быть устроено через простое перемещение сумм, отпускаемых на содержание учительских семинаров и институтов, с их сборными программами «*de omne re scibili*» («обо всем, что можно знать» — сост.) - в семинарии и академии духовной на учреждение в них кафедр и городских церквей — с другой. Нужно не разбрасывать, не дробить государству свои силы в немногих направлениях, доходить в них до конца определенного и осмысленного. — *Прим. авт.*

² Относительно сельских школ, стоит только заглянуть в Каталог книг для употребления в сельских школах, изданный министерством нар.пр. в 1875 г. (вышло ли теперь, в 1881 г., вовсе издание — мне неизвестно, во всяком случае по школам оно не разослано). Следует заметить, что всякая книга, не входившая в этот каталог (распадающийся на списки книг, рекомендованных, одобренных и допущенных), безусловно запрещена. поверит ли мне читатель,

передаче школы в ведение Церкви, если местами на ниве, ею засеваемой, останутся прогалины, местами же поднимутся и пышные произрастания. Но подымутся при условии полной свободы, при индивидуализме соотношений между учащим и учащимся. Невозможно, не следует устанавливать «от сих до сих» программы: не приподняв худое, она закроет рост доброму. Пусть неумелый учит наименьшему, не нужно ради того, чтобы искусственно вытянуть его плохую работу и сделать ее совсем дырявой, предписывать и даровитому только среднее. Но раз в истории, в ее изгибе уже сказалось усилие к просвещению, где можно и сколько может — оно будет. Потому что, то оживление, которое хотели бы торопливо предписывать, оно из глубин истории идет и уже конечно чувствуется всеми, кому хотят предписывать. Нужно довериться этому темному оживлению, нельзя над стражами поставить стражей и ожидать, что пока они смотрят друг на друга и на них всех — со страхом пастухи, драгоценные овцы разбегутся и расхитятся.

В неуловимом складе языка, там и здесь брошенном замечании, книга, по которой совершается учение, налагает неизгладимую печать на душу (не ум только) учащегося. Эту особенность может понять только художник слова или историк, она останется навсегда темной для всякого другого, и здесь лежит объяснение, почему просвещение, попав в несоответствующие руки, стало повсюду совершаться через ежегодно выделяемые вновь руководства, при полном забвении древних учительных книг. <...>

Мы определили выше понятие «культуры» как нарастания в человеке чувств уважения, любви к чему-нибудь. Сводя к этому коренному понятию цели воспитания, мы можем определить учебник, как такую переработку всякого материала, при которой от последнего отделяется и удаляется все

если я скажу ему, что в этом каталоге не значится ни Часослова, ни Псалтыря, ни Ветхого Завета! Новый Завет — одобрен, но не рекомендован. — *Прим. авт*

культурное, развивающее любовь и уважение. Следующее краткое сравнение снова убедит в этом каждого.

«Митрополит Алексей, по словам предания, приобрел благоговение в Орде следующим образом. Тайдула, жена хана Челибека, была больна глазами. «Мы слышали», писал хан великому князю, — «что небо ни в чем не отказывает молитвам главного попа вашего, да испросит он здравие моей супруге». Алексей отправился в Орду и излечил ханшу. Вскоре потом свирепый Бардибек, умертвив отца и братьев, воцарился в Орде и начал грозить нашествием русским землям. По просьбе Иоанна II, митрополит Алексей опять отправился в Орду и при помощи своей покровительницы Тайдулы, матери Бардибека, укротил злобу хана. Алексей, подобно своим предшественникам, выхлопотал от хана ярлык, которым подтверждались льготы русского духовенства, т.е. освобождение его имений от татарских даней и поборов».

Как всякий живо чувствует, это изложение факта совершенно не культурно. Здесь Алексей — только Алексей, не святитель и не чудотворец, а только два раза митрополит. Вот образец изложения строго культурного:

«Великий благоверный князь Димитрий Иванович Московский, услышав, что идет на него безбожный царь татарский Мамай со многими силами, неуклонно ярится на веру Христову и народ христианский (ревнуя погибшего Батыя, скверного прародителя своего) опечалился вельми. И встав перед иконой Христа, Спасителя мира, и упав на колени начал со слезами молиться: да простит милостивый Бог грехи его и избавит землю российскую от безбожного Мамаю. По молитве же воздвигся, скоро посла от брата своего, князя Владимира, к Боровску, и по вся князя, бояре и воеводы. Князь же Владимир придет в Москву вскоре, и видев Великого князя Димитрия брата своего, извести ему скорьбу свою от нахождения поганых. Князь же Владимир, соболезнуя то-

ликой скорби, отвечает Великому князю, утешая его говорил: на Господа возверзи печаль свою и Той, которая препитает, нам же, Государю, лучше есть честную смерть подъяти, нежели срамотен живот видеть». Тогда Князь великий Димитрий, поем брата своего, пойдет к преосвященному митрополиту Киприану, известить ему настоящую беду, как безбожный царь Мамай идет на Россию. Митрополит же отвечал ему, говоря: «Божьим то попушением грех ради наших воздаст нечестивому царю; ты же, Государь, потщися прежде послать к нему дары, и тем гнев его укротить, или смирится и не пойдет наши земля опустошать. Еще же того ради не смирится, то Господь сам, ими же весть судьбами, смирить его, как Господь гордым противится, смиренным же дает благодать. Так бо и св. Василий Великий сотворит иногда, послав дары законопреступнику Юлиану, хотящему град его разорить, да утолиться от ярости своей. Но тогда отступник он не преставится от погибельной ярости своей. Но когда отступник он не преста от погибельной ярости своей, абы сам Господь Бог на отмщение только неблагодарствия, послал воина своего, святого мученика Меркурия, да убьет гонителя невидимо, еже и сбыться. Великий князь Димитрий, повинувшись совету митрополита, избранного и благоразумного от предстоящих своих, именем Захария Тутчева, посла со многими дарами к Мамаю».

Эти слова писал человек высоко культурный, т.е. любящий Бога, сострадавший родной истории, чтящий князей своих и потому только различавший все лица; и все это невольно впитывается, усваивается читателю, насколько он не обделен природным умом и сердцем; как, наоборот, ничего не впитывается из ранее приведенной страницы учебника, по ней не образуется человек. Это-то необразовательное, анти-культурное значение всякой учебной переработки и нужно держать в уме постоянно как при оценке текущих фактов, так и

при мысли об их исправлении.

Публикуется по: *Розанов В. В.* Сумерки просвещения. Сборник статей по вопросам образования. — СПб. — 1899. — С. 25—33.

Беспочвенность русской школы

Нужды нашего образования у всех наболели. Самая бедная в Европе просвещением страна, Россия всего беднее обставила свое просвещение. Правосудие, армия, пути сообщения — все это, предъявляя свои нужды, ссылается на их «безотлагательность», но то, что лежит в основе всего этого, свет знания — нам представляется таким делом, нужда в котором всегда может быть отложена, «оговорена», и, в конце концов, забыта. Возьмем ли мы книгу и стоящего за ней ученого, журнал и стоящего за ним писателя; но прежде всего, конечно, школу и стоящего за ним писателя, но прежде всего, конечно, школу и стоящего за нею учителя — мы увидим все это как то оборванным в своем существовании и достоинстве; все это жмется куда-то в угол в нашем широком, и, казалось бы, для всего привольном отечестве, ежится и как будто чувствует нужду в оправдании самого бытия своего. Мы имеем чисто языческое, грубо римское представление об учителе: «учитель» — это немножко «раб», конечно «ученый» раб и все-таки не смеющий возвыситься до сравнения в положении с отцом детей, к которым он приставлен, и который есть для него немножко «господин». Христианское понятие, по которому свет, просвещение есть высшее земное дело, есть украшающее и возвеличивающее человека занятие — нам совершенно чуждо. Оно нам чуждо во всех проявлениях, в науке, литературе, но впереди всего — в школе.

Загнанность внешняя и, может быть, только материальная сказывается внутренней надломленностью; пренебрежение, которое свет знания чувствует к себе, вокруг себя, — сказыв-

ваются не охотой и боязнью связывать свои и по-своему слова. И это — после Пушкина, Карамзина; это когда мы имеем славянофильство, т.е. целую школу национального сознания; но это национальное сознание также выброшено куда-то на задний двор государственного и общественного обихода.

Пора нашему просвещению снять «знак раба», который оно носит на себе, и стать в уровень, плечом к плечу с другими ведомствами. И это нужно сделать не в центре, но распространить это поднятие духа на непосредственно стоящую у дела волну, т.е. на просвещающие вообще и, в частности, учащие силы. Мы разумеем учителей, мы разумеем профессоров — этих немножко «париев» нашего общественного и государственного уклада. Было бы безрассудно и жестоко требовать с людей, предварительно не дав им способов выполнить требуемое, нельзя иначе возвысить самый уровень учительского у нас класса, как создав лучшие условия для его существования, т.е. перестав отгонять от учительства все активное, сильное, что до сих пор бежало от этих должностей к другим, свободнее поставленным и лучше обеспечивающим. <...>

Мы упомянули и о Карамзине, о Пушкине, о школе славянофильства. Россия в прошлом своем и в свободных своих усилиях дала гораздо лучшие задатки, чем какие мы развиваем сейчас, или какими пользуемся официально. Наши уставы, как гимназический, так и университетский, суть компиляции из иностранного, и даже проще — перевод с немецкого. Но дело лежит гораздо глубже, потому что и самый материал образования, с которым непосредственно соприкасается отроческий и юношеский возраст всей страны, есть также нерусский в 0,7 своего состава. То есть незаметно и неуклонно мы переделываем самую структуру русской души на манер иностранной. Чтобы не быть голословными, мы укажем, что последовательный курс русской истории, проходимый, при одном уроке в неделю в VI, VII и в первую учебную четверть в

VIII классе, занимает в них всех 56 часов, т.е. если их слить в сплошное время, из 8 лет учения на русскую историю берет-ся только 2-е суток и 8 часов = 5 дням нормального учения. При 1,600 ученых днях в течение восьмилетнего курса гимназии, это составляет 0,003125 долю всего воспринимаемого учеником материала, и, следовательно, занимает 0,003125 долю его цельного внимания, именно в тот возраст, когда он формируется и, когда в нем устанавливаются навсегда неразрушимые перспективы «важного» и «неважного», «близкого» и «далекого». Нужно ли говорить, что это только исчезающая по малости величина, сводящаяся на нет в общем восьмилетнем воспоминании. И на «нет» сводится роль исторического воспоминания в душе почти каждого образованного русского. Удивляться ли при этой постановке дела в самом зерне его, что мы на всех поприщах духовной и общественной жизни представляем слабость национального сознания, что мы не имеем ни привычек русских, ни русских мыслей и, наконец, мы просто не имеем фактического русского материала, как предмета обращения для своей хотя бы и «общечеловеческой» мысли. Мы учимся патриотизму — на образцах римского патриотизма; чувству чести — на образцах французской «чести», семейной домовитости — на исторических рассказах о швейцарцах и средневековых германцах. Мы сплетаем английские, французские, германские и византийские династии королей, — не лучше, но несколько не хуже, чем генеалогию своих государей, как и географию этих стран знаем — если сравнить пространственные измерения — в сущности так же подробно, как и географию своего «захудалого» отечества. Эта духовная перспектива, навязанная школой в самый восприимчивый и чуткий возраст, на мягком воске еще не окрепшей души скоро затвердевает и уже остается недвижимой во всю последующую жизнь, в деятельности естественно так мало «зрелой». Славянофильство Ивана и Петра

Киреевских, братьев Аксаковых, Хомякова, Юр. Самарина и до сих пор висит у нас «в воздухе» какую-то «теорией», когда оно есть только снимок, слепок, духовный отблеск фактического склада нашей истории и земли. То есть эта история, эта земля так выскользнула из-под наших ног, что, болтая ими в воздухе и цепляясь руками за перила и «пропилеи» пусть «общечеловеческой», но все же не кровно нашей цивилизации, мы все кровное для себя уже представляем только как «идею», и притом весьма нам странную, нисколько не близкую. Мы далеки от мысли отрицать значение древности, как и значение европейской истории, литературы, философии, науки. Но мы думаем, что прочно и правильно осесть все это может только на типично сложившуюся душу, а не на эклектический набор каких-то кусочков всевозможных «душ» по нашему предположению составляющий «настоящую общечеловеческую душу». По крайней мере, от древнего грека и до современного нам англичанина, француза, немца — каждый, именно, в пору отрочества и первой юности, воспитывался и воспитывается в типично-национальном духе, — и, может быть, этот же крепкий фундамент дает основательность и яркость последующим блужданиям духа, если им и случится переступить за национальные рамки. У нас Грановский, Белинский, Герцен, ранее — Жуковский и Карамзин, и прототип их всех — Великий Петр, были все-таки воспитаны типично по-русски. И от этого они знали, что отрицали; и отрицали они с болью. Совершенная противоположность земному и индифферентному эклектизму наших текущих дней.

Целый круг людей воскресили в себе русского человека, погрузившись в «пыль хартий» — и никак нельзя сказать, чтобы Самарин, Аксаков и Хомяков были шаткими или поверхностными «гражданами». Нет, именно как граждане, равно и как члены общества, наконец — как отцы семейств, они были образцами, т.е. в пыли наших хартий есть что-то

«образцовое», на чем воспитываются истинные граждане, как и истинно образованные люди. Незадолго до смерти Юр. Самарин писал, что опубликование официальных сведений о процентной ежегодной убыли у нас лесов — не дало ему несколько ночей спать. Если бы таких людей мы считали не исключительно единицами, если бы таков был каждый склад и дух общества, Россия не понесла бы самых тяжких из своих поражений извне и внутри, и к цепи успехов своих прибавила бы еще несколько ценных звеньев. Дело в том, что классически разработанная и классически передаваемая наша старина, в своем роде, могла бы стать классическим образованием, но туземно-классическим¹, ибо сущность «классического» лежит менее в предмете и более в способе. Но это — далекая мечта, из которой часть, однако, может получить осуществление и теперь. С самых различных сторон и в органах печати несколько не сливающегося направления последние годы считалось желание видеть большее место, уделяемое России и всему русскому в учебных программах. Мы несколько суживаем это и определяем, настаивая на памятниках истории и на памятниках старой и новой словесности. За первые семьдесят лет этого века Россия пережила не только пору богатых творческих возбуждений, но после XVIII века — века забвения она духовно открыла себя: она создала своеобразный и прекрасный у себя Renaissance- Renaissance летописей, монастырей, былин, бесчисленных поэтических или более деловых «Слов». Оригинальность и красота этого духа лишь на немногих подействовала, но не на всех, на кого она подействовала, она произвела оздоравливающее впечатление, но с тем вместе ничего ни у кого не отняла из «общечеловеческого». Если мы присоединим сюда классическую поэзию и прозу, создавшуюся у нас за этот век, мы

¹ Имеется в виду, национально-классическим, народно-классическим. То есть классическим, но поставленным на национальный фундамент. — *Сост.*

будем иметь богатый материал образования — богатый равно и красотой форм, и обилием глубочайших мыслей. Мы не хотим сказать, чтобы это было все, даже не настаиваем, чтобы это было — главным. Но что этому всему следует дать большее движение в нашей школе — этого никто не оспорит, и в этом состоит наша скромная мысль. Важно, чтобы школа, преследуя какие угодно «далекие» цели, не отставала на самом деле от достигнутого уже страной умственного и практического уровня, — и неоспоримо, что наша школа, где все знают плохо и хуже всего русскую литературу и русскую историю, решительно не стоит на уровне той минуты, в которую она существует.

Публикуется по: *Розанов В.В.* Сумерки просвещения. Сборник статей по вопросам образования. — СПб., 1899. — С.221–225.

И.А. ИЛЬИН

Иван Александрович Ильин (1883–1954) — выдающийся русский философ. Выпускник юридического факультета Московского университета, с 1909 г. — приват-доцент кафедры энциклопедии права и истории философии права в Московском университете. В 1918 г. защитил магистерскую диссертацию по праву. Неоднократно подвергался арестам большевиками. 26 сентября 1922 г. выслан в Германию.

В эмиграции И.А. Ильин развернул активную лекционную и литературную деятельность. Вышли в свет его крупные работы «Религиозный смысл философии» (1924), «О сопротивлении злу силою» (1925), «Путь духовного обновления» (1935) и другие. Политика и философское творчество стали главным смыслом его жизни. С 1938 г. жил в Швейцарии. Педагогические проблемы отражены в трудах «Путь духовного обновления», «Взгляд в даль» (1945), три статьи «О воспитании в грядущей России» (1953), «Путь к очевидности» (1957) и др.

Путь духовного обновления

<...>

Глава пятая. О семье

1. Значение семьи

<...>

Природа устроила так, что одно из самых ответственных и священных призваний человека — быть отцом и матерью — делается для человека доступным просто при минимальном телесном здоровье и половой зрелости, так что человеку достаточно этих двух условий для того, чтобы не задумываясь наложить на себя это призвание... «А чтоб иметь детей — кому ума не доставало?!» (Грибоедов). Вследствие этого утонченнейшее, благороднейшее и ответственнейшее искусство на земле — искусство воспитания детей — почти всегда недооценивается и прodesшевляется; к нему и доселе подходят так, как если бы оно было доступно всякому, кто способен физически рожать детей, как если бы существенным было именно зачатие и рождение, а остальное — именно воспитание — было бы совсем несущественно или могло бы делаться как-то так, «само собой». На самом же деле тут все обстоит совсем иначе. Окружающий нас мир людей таит в себе многое множество личных неудач, болезненных явлений и трагических судеб, о которых знают только духовники, врачи и прозорливые художники; и все эти явления сводятся в последнем счете к тому, что родители этих людей сумели их только родить и дать им жизнь, но открыть им путь к *любви, к внутренней свободе, вере и совести*, т.е. ко всему тому, что составляет источник *духовного характера и истинного счастья*, не сумели; родители по плоти сумели дать своим детям, кроме плотского существования, только одни *душевные раны*¹, иногда даже сами не

¹ Согласно словоупотреблению современной психопатологии — травмы, т.е. жгучие, болевые душевные ощущения, следы и последствия которых сохраня-

замечая того, как они возникали у детей и въедались в душу, но не сумели дать им *духовного опыта*¹, этого целительного источника для всех страданий души...

Бывают эпохи, когда эта небрежность, эта беспомощность, эта безответственность родителей начинают возрастать от поколения к поколению. Это как раз в те эпохи, когда духовное начало начинает колебаться в душах, слабеть и как бы исчезать; это эпохи распространяющегося и крепнущего безбожия и приверженности к материальному, эпохи бессовестности, бесчестия, карьеризма и цинизма. В такие эпохи священное естество семьи не находит себе больше признания и почета в человеческих сердцах; им не дорожат, его не берегут, его не строят. Тогда в отношениях между родителями и детьми возникает некая «пропасть», которая, по-видимому, увеличивается от поколения к поколению. Отец и мать перестают «понимать» своих детей, а дети начинают жаловаться на «абсолютную отчужденность», водворившуюся в семью; и, не понимая, откуда это берется, и забывая свои собственные детские жалобы, выросшие дети завязывают новые семейные ячейки, в которых непонимание и отчуждение обнаруживаются с новой и большею силою. <...>

Семья распадается совсем не от ускорения исторического темпа, но вследствие переживаемого человеком *духовного кризиса*. Этот кризис подрывает семью и ее духовное единение, он лишает ее главного, того единственного, что может сплотить ее, спаять и превратить в некое прочное и достойное единство, а именно — *чувства взаимной духовной собственности*. Половая потребность, инстинктивные влечения создают не брак, а всего только биологическое сочетание (спаривание); из такого сочетания возникает не семья, а элементарное рядом-

ются в течение всей жизни. — *Прим. авт*

¹ См. главу первую. — *Прим. авт.*

жительность рождающих и рожденных (родителей и детей). Но «похоть плоти¹» есть нечто неустойчивое и самовольное; она тянет к безответственным изменам, к капризным новшествам и приключениям; у нее, так сказать, «короткое дыхание», едва достаточное для простого *деторождения* и совершенно не соответствующего задаче *воспитания*.

В действительности человеческая семья, в отличие от «семьи» у животных, есть целый остров *духовной жизни*. И если она этому не соответствует, то она обречена на разложение и распад. История показала и подтвердила это с достаточной наглядностью: великие крушения и исчезновения народов возникают из духовно-религиозных кризисов, которые выражаются прежде всего в разложении семьи. Понятно, почему это так было и бывает. Семья есть первоначальная, исходная ячейка духовности — как в том смысле, что именно в семье человек впервые научается (или, увы, не научается!) *быть личным духом*, так и в том смысле, что духовные силы и умения (или, увы, слабости и неумения), полученные от семьи, человек переносит затем на общественную и государственную жизнь. Вот почему духовный кризис поражает прежде всего исходную ячейку духовности; если духовность колеблется и слабеет, то она слабеет прежде всего в семейной традиции и в семейной жизни. Но, раз поколебавшись в семье, она начинает слабеть и вырождаться — и во всех человеческих отношениях и организациях: большая клетка создает больные организмы.<...>

Чтобы развиваться верно и творчески, ребенок должен иметь в своей семье очаг любви и счастья. Только тогда он сможет развернуть свои *нежнейшие и духовнейшие* способности; только тогда его собственная инстинктивная жизнь не будет вызывать в нем ни *ложного стыда*, ни болезненного

¹ См. 1 Ин. 2.15-16: «Не любите мира, ни того, что в мире... Ибо все, что в мире: похоть плоти, похоть очей и гордость житейская...» — *Сост.*

отвращения; только тогда он сможет прильнуть с любовью и гордостью к *традиции своей семьи и своего рода* с тем, чтобы принять ее и продолжить ее своею жизнью. Вот почему любовная и счастливая семья есть живая школа — сразу — и *творческого равновесия души, и здорового органического консерватизма*. Там, где царит здоровая семья, там творчество будет всегда достаточно консервативным для того, чтобы не выродиться в беспочвенную революционность, а консерватизм будет всегда достаточно творческим для того, чтобы не выродиться в реакционное мракобесие.

В любовной и счастливой семье воспитывается человек с *неповрежденным душевным организмом*, который сам способен органически любить, органически строить и органически воспитывать. Детство есть счастливейшее время жизни: время органической непосредственности; время уже начавшегося и еще предвкушаемого «большого» счастья; время, когда все прозаические «проблемы» безмолвствуют, а все поэтические проблемы зовут и обещают; время повышенной доверчивости и обостренной впечатлительности; время душевной незасоренности и искренности; время ласковой улыбки и бескорыстного доброжелательства. Чем любовнее и счастливее была родительская семья, тем больше этих свойств и способностей сохранится в человеке, тем больше *такой* детскости он внесет в свою взрослую жизнь, а это значит — тем неповрежденнее останется его душевный организм; тем естественнее, богаче и творчески продуктивнее расцветет его личность в лоне его родного народа.

И вот главным условием такой семейной жизни является способность родителей ко взаимной духовной любви. Ибо счастье дается только любовью долгого и глубокого дыхания, а такая любовь возможна только в духе и через дух.

2. О духовно здоровой семье

<...>

То, что должно возникнуть из брака, есть прежде всего новое духовное единение и единство — единство мужа и жены: они должны понимать друг друга и делить радость и горе жизни; для этого они должны однородно воспринимать и жизнь, и мир, и людей. Здесь важно не душевное подобие, и не одинаковость характеров и темпераментов, а *однородность духовных оценок*, которая только и может создать единство и общность *жизненной цели* у обоих. Важно то, *чему ты поклоняешься? чему молишься? что любишь? чего желаешь себе в жизни и в смерти? чем и во имя чего ты способен жертвовать*¹? И вот жених и невеста должны найти друг в друге это одиночество и единолюбие, объединиться в том, что есть важнейшего в жизни и ради чего стоит жить... Ибо только тогда они сумеют, как муж и жена, всю жизнь верно воспринимать друг друга, *верить друг другу и верить друг в друга*. Это и есть самое драгоценное в браке: полное *взаимное доверие* перед Лицом Божиим, а с этим связано и *взаимное уважение*, и способность образовать новую, жизненно сильную духовную ячейку. Только такая ячейка может разрешить главную задачу брака и семьи — осуществить *духовное воспитание детей*.

Воспитать ребенка значит заложить в нем *основы духовного характера* и довести его до способности *самовоспитания*. <...>

Я уже указывал на то, что ребенок вступает в семью своих родителей как бы в доисторическую эпоху своей личности и начинает дышать воздухом этой семьи со своего первого физического вдоха. И вот в душном воздухе несогласной, неверной, несчастной семьи, в пошлой атмосфере бездуховного, безбожного прозябания не может расцвести здоровая детская душа. Ребенок может приобрести чутье и вкус к духу только у духовно осмысленного семейного очага; он может органически почувствовать *всенародное* единение и единство,

¹ См. главу первую. — *Прим. авт.*

только испытав это единство в своей семье, а не почувствовав этого всенародного единства, он не станет живым органом своего народа и верным сыном своей родины. Только духовное пламя здорового семейного очага может дать человеческому сердцу *накаленный уголь духовности*, который будет и греть его, и светить ему в течение всей его дальнейшей жизни.

1. Так, семья имеет призвание дать ребенку самое главное и существенное в его жизни.

Блаженный Августин сказал однажды, что «человеческая душа — христианка от природы¹». Это слово особенно верно в применении к семье. Ибо в браке и в семье человек *учится от природы* — любить. Из любви и от любви страдать, терпеть и жертвовать, забывать о себе и служить тем, кто ему ближе всего и милее всего. Все это есть не что иное, как христианская любовь. Поэтому семья оказывается как бы *естественною школою христианской любви*, школою творческого самопожертвования, социальных чувств и альтруистического образа мыслей. В здоровой семейной жизни душа человека с раннего детства обуздывается, смягчается, приучается относиться к ближним с почтительным и любовным вниманием. В этом умягченном, любовном настроении она *предварительно* прикрепляется к тесному, домашнему кругу с тем, чтобы *дальнейшая жизнь* вывела ее в этой самой внутренней «установке» к широким кругам общества и народа.

2. Далее, семья призвана воспринимать, поддерживать и передавать из поколения в поколение некую *духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию*. <...> Семья есть для ребенка первое «мы», возникшее из любви и добровольного служения где *один стоит за всех и все за одного*. Она есть для него лоно естественной солидарности, где взаимная

¹ Это высказывание в церковной традиции принято считать принадлежащим не блж.Августину, а другому христианскому писателю — Тертуллиану (ок.160 после 220). — *Сост.*

любовь превращает долг в радость и держит всегда открытыми священные врата совести¹. Она есть для него *школа взаимного доверия и совместного, организованного действия*. Не ясно ли, что истинный гражданин и сын своей родины воспитывается именно в здоровой семье?

3. Далее, ребенок учится в семье верному восприятию *авторитета*. В лице естественного авторитета отца и матери он впервые встречается с идеею *ранга* и научается воспринимать *высший* ранг другого лица, преклоняясь, но не унижаясь, и научается мириться с присущим ему самому *низшим* рангом, не впадая ни в зависть, ни в ненависть, ни в озлобление. Он научается извлекать из начала ранга и из начала авторитета всю их творческую и организационную силу, в то же время освобождая себя духовно от их возможного «гнета» посредством любви и уважения². Ибо только свободное признание чужого высшего ранга научает переносить свой низший ранг без унижения, и только любимый и уважаемый авторитет не гнетет душу человека.

В здоровой христианской семье есть один-единственный отец и одна-единственная мать, которые совместно представляют единый — властвующий и организующий авторитет в семейной жизни. В этой естественной и первобытной форме авторитетной власти ребенок впервые убеждается в том, что *власть*, насыщенная *любовью*, является *благостною силою* и что порядок в общественной жизни предполагает наличие такой единой, организующей и повелевающей власти: он научается тому, что принцип патриархального единодержавия содержит в себе нечто целесообразное и оздоровляющее; и, наконец, он начинает понимать, что авторитет духовно старшего человека совсем не призван подавлять или поработать

¹ См. главу четвертую, раздел третий. — *Прим. авт.*

² См. главу третью, раздел второй. — *Прим. авт.*

подчиненного, пренебрегать его внутренней свободой и ломать его характер, но что наоборот, он призван *воспитывать человека к внутренней свободе*¹. <...>

Благодаря этому семья становится как бы начальной школой для воспитания *свободного и здорового правосознания*.

4. Пока семья будет существовать (а она будет существовать, как все природное, вечно), она будет *школой здорового чувства частной собственности*. <...>

Здоровая семья всегда была и всегда будет органическим единством — по крови, по духу и по имуществу. И это единое имущество является живым знаком *кровного и духовного единства*, ибо это имущество в том виде, как оно есть, возникло именно их этого *кровного и духовного единения* и на пути *труда, дисциплины и жертв*. Вот почему здоровая семья учит ребенка сразу целому ряду драгоценных умений. <...>

3. Основные задачи воспитания

<...>

Итак, самое важное в воспитании — это *духовно пробудить ребенка* и указать ему перед лицом грядущих трудностей, а может быть, уже подстерегающих его опасностей и искушений жизни — *источник силы и утешения в его собственной душе*. Надо воспитать в его душе будущего *победителя*, который умел бы внутренне уважать самого себя и утверждать свое *духовное достоинство* и свою *свободу* — *духовную личность*, перед которой были бы бессильны все соблазны и искушения современного сатанизма.

Как бы странно и сомнительно ни прозвучало это указание для педагогически неискушенного человека, но по существу оно остается непоколебимым: самое большое значение имеют первые пять-шесть лет детской жизни; а в следующее

¹ См. главу третью, раздел второй. — *Прим. авт.*

за ним десятилетие (с шестого по шестнадцатый год жизни) многое, слишком многое, завершается в человеке чуть ли не на всю жизнь. В первые годы детской жизни душа ребенка так нежна, так впечатлительна и беспомощна... Он как бы плывет в потоке наивной непосредственной доверчивости и некоего как бы предмирного «всесмещения»: «свет и тьма», «твердь и вода» еще не отделены друг от друга; и свод, имеющий потом отделить дневное сознание от нашей бессознательной сферы, еще не создан в процессе вытеснения¹. Этот свод, который будет потом всю жизнь обуздывать кипение страстей и замыкать томление аффектов, подчиняя их творческой жизненной целесообразности, находится еще в стадии возникновения. В этот период жизни впечатления открыта последняя глубина души; она вся всему доступна и не защищена никакой защитной броней; все *может* стать или уже становится ее судьбой, все может повредить ребенку или, как говорит народ, испортить ребенка. И действительно, все вредное, дурное, злобное, потрясающее или мучительное, что ребенок воспринимает в этот первый, роковой период своей жизни, — все причиняет ему душевную рану («травму»), последствия которой он потом влачит в себе через всю жизнь то в виде нервного подергивания, то в виде истерических припадков, то в виде уродливой склонности, извращения или прямой болезни. И наоборот, все то светлое, духовное и любовное, что детская душа получает в эту первую эпоху, приносит потом, в течение всей жизни, обильный плод. В эти годы ребенка надо беречь, не терзать его никакими страхами и наказаниями, не будить в нем преждевременно элементарные и дурные инстинкты. Однако упускать эти годы в смысле духовного воспитания было бы столь же недопустимо и непростительно. Надо сде-

¹ Разумею этот термин в том смысле, который придан ему основополагающими открытиями и формулами создателя современной психопатологии Зигмунда Фрейда. — *Прим. авт.*

лать так, чтобы в душу ребенка проникало как можно больше *лучей любви*, радости и *Божией благодати*. Здесь надо не баловать ребенка, не потакать его капризам, не изнеживать его и не топить его в физических ласках. Но заботиться о том, *чтобы ему нравилось, чтобы его умиляло и радовало все то, что есть в жизни божественного*, — от солнечного луча до нежной мелодии, от жалости, сжимающей сердце, до прелестной бабочки, от первой, лепетом сказанной молитвы до героической сказки и легенды... Родители могут быть твердо уверены: здесь ничто *не пропадет, ничто не канет бесследно*; все даст плоды, все принесет хвалу и совершение. Но пусть никогда ребенок не будет для родителей игрушкой и забавой; пусть он будет для них нежным цветком, который нуждается в солнце, но который так легко может быть *незаметно надломлен*. Именно в эти первые годы детства, когда ребенок считается «несмышленищем», родители должны помнить при всяком обхождении с ним, что дело не в их родительских восторгах, наслаждениях и забавах, а в состоянии детской души, *абсолютно впечатлительной* и (именно вследствие «несмыслия» своего) *абсолютно беспомощной*...

Итак, до пяти-шести лет, т.е. до самого «вытесняющего» перелома в детской душе, ребенка нужно душевно беречь, как нежный цветок, с тем, чтобы затем постепенно изменить весь тон воспитания: ибо после периода *душевной теплицы* должен наступить период *душевного закала*; ребенок должен приучаться внутренне *к самообладанию и к высоким требованиям*; и этот процесс дастся ему тем легче, чем меньше «травм» он вынесет из первого периода. В нежнейшую эпоху своей жизни ребенок должен привыкнуть к семье — к любви, а не к ненависти и страху, унижениям, доносам и предательству. Ибо воистину — мир можно пересоздать, перевоспитать из детской, но в детской же можно его и погубить.

Духовная атмосфера здоровой семьи призвана привить ре-

бенку потребность в чистой любви, склонить к мужественной искренности и способность к спокойной и достойной дисциплине.

Чистота любви, о которой здесь идет речь, имеет в виду эротическую сторону жизни.

Вряд ли есть что-нибудь более вредное для жизни и для всей судьбы ребенка, как слишком раннее эротическое пробуждение его души, в особенности, если это пробуждение происходит в той форме, что ребенок начинает воспринимать жизнь пола как что-то низменное и грязное, как предмет тайных мечтаний и постыдных забав, или еще — если это пробуждение вызывается неосторожностями или прямыми грубостями со стороны нянек, воспитателей или родителей...

Вредность преждевременного эротического пробуждения состоит в том, что на юную душу возлагается непосильная задача, которую она не может ни разрешить, ни изжить, ни достойно понести или устранить. Тогда ребенок оказывается без вины виноватым и безысходно обремененным; начинается бесплодная и нечистая работа воображения, сопровождающаяся судорожными попытками вытеснить весь этот непосильный заряд и в то же время — болезненными напряжениями нервной системы. <...>

Можно было бы прямо сказать, что в процессе современного разложения семьи и связанной с ним большевизации нравов — вреднейшее и разрушительное значение принадлежит *непристойному анекдоту*, внесенному в *детскую*. Порнография есть одно из величайших зол в деле воспитания; и чем скорее родители, воспитатели и духовники объединятся между собою для того, чтобы повести против нее решительную и неутомимую борьбу, полную осторожного такта и психологического искусства, тем лучше будет для всего человечества. <...>

Словом, счастливый ребенок наслаждается в счастливой семье *эротически чистой атмосферой*. Для этого родителям необходимо *искусство духовно-целомудренной любви*.

Второй особенностью здоровой семьи является атмосфера *искренности*.

Родители и воспитатели не должны *лгать* детям ни в каких важных, значительных обстоятельствах жизни. Всякую ложь, всякий обман, всякую симуляцию или диссимуляцию ребенок подмечает с чрезвычайной остротой и быстротой: и, подметив, впадает в смущение, соблазн и подозрительность. Если ребенку нельзя сообщить что-нибудь, то всегда лучше честно и прямо отказать ему в ответ или провести определенную границу в осведомлении, чем выдумывать вздор и потом запутываться в нем или чем лгать и обманывать, и потом быть изобличенным детской пронизательностью. И не следует говорить так: «это тебе рано знать» или «этого ты все равно не поймешь»; такие ответы только раздражают в душе ребенка любопытство и самолюбие. Лучше отвечать так: «я не имею права сказать тебе это; каждый человек обязан хранить известные секреты, а допытываться о чужих секретах не деликатно и нескромно». Этим не нарушается прямота и искренность и дается конкретный урок долга, дисциплины и деликатности...

Родителям и воспитателям совершенно необходимо понять, что переживает ребенок, встречая с их стороны ложь или обман. Ребенок прежде всего теряет непосредственное *доверие* к родителям; он наталкивается на стену неправды в них, и чем холоднее, изворотливее, циничнее преподносится ему эта неправда, тем ядовитее она оказывается для детской души. Поколебавшись в доверии, ребенок становится *подозрителен* и ждет новой лжи и обмана; он колеблется и в своем *уважении* к родителям. В силу естественной подражательности он начинает отвечать им тем же, постепенно *закрывается* от них и приучается сам *лгать и обманывать*.<...>

Наконец, особенностью здоровой и счастливой семьи является *спокойная, достойная дисциплина*.

Такая дисциплина не может возникнуть из атмосферы ро-

дательского *террора*, от кого бы он ни исходил — от отца или от матери. Такая система террора, поддерживаемая криками и угрозами, моральным гнетом или телесными наказаниями, вызывает у здорового ребенка чувство возмущения, легко переходящее в отвращение, ненависть и презрение. Ребенок чувствует себя *унижаемым* и не может не возмущаться; эта система изливает на него поток оскорблений, и он не может не противостоять им. Эти унижения и оскорбления он может, что называется, «проглатывать» и сносить молча; но его бессознательное никогда не изживет этих травм и не простит их родителям. <...>

Однажды Кант высказал о воспитании простое, но верное слово: «Воспитание есть величайшая и труднейшая проблема, которая может быть поставлена человеку». И вот эта проблема, действительно, раз навсегда поставлена огромному большинству людей. Разрешение этой проблемы, от которой всегда зависит будущее человечества, *начинается* в лоне *семьи*, и заменить семью в этом деле ничто не может: ибо только в семье природа дарует необходимую для воспитания *любовь*, и притом с такою щедростью, как нигде более. Никакие «детские сады», «детские дома», «приюты» и тому подобные фальшивые замены семьи никогда не дадут ребенку необходимого: ибо главной силой воспитания является то *взаимное чувство личной незаменимости*, которое связывает родителей с ребенком и ребенка с родителями связью единственной в своем роде — таинственной связью *кровной любви*. В семье и только в семье ребенок чувствует себя единственным и незаменимым, выстраданным и неотрывным, кровью от крови и костью от кости — существом, возникшим в сокровенной совместности двух других существ и обязанным им своей жизнью, личностью, раз навсегда приятною и милою во всем ее телесном — душевном — духовном своеобразии. Это не может быть ничем заменено; и как бы трогательно ни

воспитывался иной приемыш, он всегда будет вздыхать про себя о своем кровном отце и о своей кровной матери...

Именно семья дарит человеку *два священных первообраза*, которые он носит в себе всю жизнь и в живом отношении к которым растет его душа и крепнет его дух: *первообраз чистой матери*, несущей любовь, милость и защиту, и *первообраз благого отца*, дарующего питание, справедливость и разумение. Горе человеку, у которого в душе нет места для этих зиждительных и ведущих первообразов, этих живых символов и в то же время творческих источников *духовной любви и духовной веры!* <...>

Так, из духа семьи и рода, из духовного и религиозно осмысленного приятия своих родителей и предков рождается и утверждается в человеке *чувство собственного духовного достоинства*, эта первая основа внутренней свободы, духовного характера и здоровой гражданственности. Напротив, презрение к прошлому, к своим предкам и, следовательно, к истории своего народа, порождает в человеке безродную, безотечественную, рабскую психологию. А это означает, что *семья есть первооснова родины*.

Во втором отрывке Пушкин выражает эту мысль с еще большей точностью и страстностью.

*Два чувства дивно близки нам,
В них обретает сердце пищу:
Любовь к родному пепелищу,
Любовь к отеческим гробам.
На них основано от века
По воле Бога самого
Самостоянье человека, —
Залог величия его.
Животворящая святыня!
Земля была б без них мертва,
Без них наш тесный мир — пустыня,
Душа — алтарь без божества.*

Так, семья есть первичное лоно человеческой духовности, а потому и всей духовной культуры, и прежде всего — родины.

Публикуется по: *Ильин. И.А. Собрание сочинений: В 10 т.— М.: Русская книга, 1993. — Т.1. — С. 142—168.*

О национальном воспитании

<...> Итак, есть глубокий, духовно верный, творческий национализм и его необходимо прививать людям с раннего детства.

Мы установили уже, что национальность человека определяется не его произволом, а укладом его инстинкта и его творческого акта, укладом его бессознательного и, больше всего, укладом его *бессознательной духовности*. Покажи мне, как ты *веруешь и молишься*; как просыпаются у тебя *доброта, геройство, чувство чести и долга*; как ты *поешь, пляшешь и читаешь стихи*; что ты называешь *«знать»* и *«понимать»*, как ты *любишь свою семью*; кто твои любимые *вожди, гении и пророки*, — скажи мне все это, а я скажу тебе, какой нации ты сын; и все это зависит не от твоего сознательного произвола, а от духовного уклада твоего бессознательного.

А этот уклад слагается, формируется и закрепляется прежде всего и больше всего — в *детстве*. Воспитание детей есть именно *пробуждение их бессознательного чувствилища к национальному духовному опыту*, укрепление в нем их сердца, их воли, их воображения и их творческих замыслов.

Бороться с национальным обезличиванием наших детей мы должны именно на этом пути: надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству — были национальными, у нас в России — национально русскими; и далее: что-

бы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почувствовали в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы любовью и волею — всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей. Получив в дошкольном возрасте такой духовный заряд и имея в своей семье живой очаг таких настроений, русские дети, где бы они ни находились, развернутся в настоящих и верных русских людей.

В особенности следует обогащать их следующими сокровищами.

1. *Язык.* Язык вмещает в себе таинственным и сосредоточенным образом всю душу, все прошлое, весь духовный уклад и все творческие замыслы народа. Все это ребенок должен получить вместе с молоком матери (буквально). Особенно важно, чтобы это *пробуждение самосознания и личностной памяти* ребенка (обычно — на третьем, четвертом году жизни) совершилось на его родном языке. При этом важен не тот язык, на котором говорят при нем другие, но тот язык, на котором *обращаются к нему*, заставляя его *выражать* на нем его собственные внутренние состояния. Поэтому не следует учить его чужим языкам до тех пор, пока он не заговорит связно и бегло на своем национальном языке. Это относится и к чтению: пока ребенок не зачитает бегло на родном языке, не следует учить его никакому иному чтению. <...>

2. *Песня.* Ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели. Пение несет ему первый душевный *вдох* и первый духовный *стон*: они должны быть русскими. Пение помогает рождению и изживанию чувства в душе; оно превращает пассивный, беспомощный и потому обычно тягостный *аффект* — в активную, текучую, творческую *эмоцию*: ребенок должен бессознательно усваивать *русский строй чувств и особенно духовных чувствований*. <...>

3. *Молитва*. Молитва есть сосредоточенная и страстная обращенность души к Богу. Каждый народ совершает это обращение по-своему, даже в пределах единого исповедания; и только для поверхностного взгляда Православие русского, грека, румына и американца – одинаково. Живое многогласие и многохваление Господа, идущее от мира, требует, чтобы каждый народ молился самобытно; и эту *самобытную молитву* надо вдохнуть ребенку с первых лет жизни. <...>

4. *Сказка*. Сказка будит и пленяет мечту. Она дает ребенку первое *чувство героического* — чувство испытания, опасности, призвания, усилия и победы; она учит его мужеству и верности; она учит его созерцать человеческую судьбу, сложность мира, отличие «правды и кривды». Она заселяет его душу национальным мифом, тем хором образов, в которых народ созерцает себя и свою *судьбу*, исторически глядя в прошлое и пророчески глядя в будущее. В сказке народ схоронил свое вожделенное, свое ведение и ведовство, свое страдание, свой юмор и свою мудрость. Национальное воспитание неполно без национальной сказки. Ребенок, никогда не мечтавший в сказках своего народа, легко отрывается от него и незаметно вступает на путь интернационализации. Приобщение к чужеземным сказкам *вместо* родных будет иметь те же самые последствия.

5. *Жития святых и героев*. Чем раньше и чем глубже воображение ребенка будет пленено живыми образами *национальной святости и национальной доблести*, тем лучше для него. Образы *святости* пробудят его *совесть*, а *русскость* святого вызовет в нем чувство соучастия в святых делах, чувство приобщенности, отождествления; она даст его сердцу радостную и гордую уверенность, что «наш народ оправдался перед лицом Божиим», что алтари его святы и что он имеет право на почетное место в мировой истории («народная гордость»). Образы *героизма* пробудят в нем самом волю к доблести, про-

будят его великодушие, его правосознание, жажду подвига и служения, готовность терпеть и бороться, а русскость героя — даст ему непоколебимую веру в духовные силы своего народа. Все это, вместе взятое, есть настоящая школа русского национального характера.

Преклонение перед святым и героем *возвышает душу*; оно дает ей сразу — и смирение, и чувство собственного достоинства, и чувство ранга; оно указывает ей — и задание, и верный путь. Итак, национальный герой ведет свой народ даже из-за гроба.

6. *Поэзия*. Стихи таят в себе благодатно-магическую силу: они подчиняют душу, пленяют ее гармонией и ритмом, заставляют ее прислушиваться к сокровенной жизни вещей и людей, побуждают ее искать закона и формы, учат ее духовному восторгу. Как только ребенок начнет говорить и читать, так классические национальные поэты должны дать ему *первую радость стиха* и постепенно раскрыть ему все свои сокровища. Сначала пусть слушает, потом пусть читает сам, учит наизусть, пытается декламировать — искренно, прочувствованно и осмысленно. Русский народ имеет единственную в своем роде поэзию, где мудрость облекается в прекрасные образы, а образы становятся звучащей музыкой. Русский поэт одновременно — национальный пророк и национальный музыкант. И русский человек, с детства влюбившийся в русский стих, никогда не денационализируется.

В меру возрастания и в меру возможности необходимо открывать ребенку доступ ко всем видам *национального искусства* — от архитектуры до живописи и орнамента, от пляски до театра, от музыки до скульптуры. Тогда душа его всесторонне раскроется для восприятия того, что впервые дали ей песня, сказка и поэзия. Понятно, что наиболее доступным, наиболее увлекающим и непосредственно национализирующим видом искусства останется русская пляска со всей ее свободой и ритмичностью, со всем ее лиризмом, драматиз-

мом и неистошимым юмором.

7. *История.* Русский ребенок должен с самого начала почувствовать и понять, что он славянин, сын великого славянского племени и в то же время сын великого русского народа, имеющего за собою величавую и трагическую историю, перенесшего великие страдания и крушения и выходившего из них не раз к подъему и расцвету. Необходимо пробудить в ребенке уверенность, что история русского народа есть живая сокровищница, источник живого научения, мудрости и силы. Душа русского человека должна раскрыть в себе простор, вмещающий *всю* русскую историю так, чтобы инстинкт его принял в себя все прошлое своего народа, чтобы воображение его увидело всю его вековую даль, чтобы сердце его полюбило все события русской истории <...> Мы должны *освоить волею* наше прошлое и волею замыслить наше будущее. Мы должны прочувствовать окрыленные слова Пушкина: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие». И еще: «Клянусь вам моею честью, что я ни за что на свете не согласился бы ни переменить родину, ни иметь другую историю, чем история наших предков, какую нам послал Господь». При этом национальное самочувствие ребенка должно быть ограждено от двух опасностей: от *националистического самомнения и от всеосмеивающего самоунижения*. Преподаватель истории отнюдь не должен скрывать от ученика слабых сторон национального характера, но в то же время он должен указать ему все источники национальной силы и славы. Тон скрытого сарказма по отношению к своему народу и его истории должен быть исключен из этого преподавания. История учит *духовному преемству и сыновней верности*: а историк, становясь между прошедшим и будущим своего народа, должен сам видеть его судьбу, разуместь его путь, любить его и верить в его призвание. Тогда только он сможет быть истинным национальным воспитателем.

8. *Армия.* Армия есть сосредоточенная волевая сила моего государства, оплот моей родины; воплощенная храбрость моего народа, организация чести, самоотверженности и служения — вот чувство, которое должно быть передано ребенку его национальным воспитателем. Ребенок должен научиться переживать успех своей национальной армии как свой личный успех; его сердце должно сжиматься от ее неудачи; ее вожди должны быть его героями; ее знамена — его святынею. Сердце человека вообще принадлежит той стране и той нации, чью армию он считает *своею*. Дух воина, стоящего на страже правопорядка внутри страны и на страже родины в ее внешних отношениях, отнюдь не есть дух «реакции», «насилия» и «шовинизма», как думают иные даже до сего дня. Без армии, стоящей духовно и профессионально на надлежащей высоте, — родина останется без обороны, государство распадется и нация сойдет с лица земли. Преподавать ребенку иное понимание значит содействовать этому распаду и исчезновению.

9. *Территория.* Русский ребенок должен увидеть воображением пространственный простор своей страны, это национально-государственное наследие России. Он должен понять, что народ живет не *для* земли и не *ради* земли, но что он живет *на* земле и *от* земли и что территория необходима ему, как воздух и солнце. Он должен почувствовать, что русская национальная территория добыта кровью и трудом, волею и духом, что она не только завоевана и заселена, но что она уже освоена и еще недостаточно освоена русским народом. Национальная территория не есть пустое пространство «от столба до столба», но исторически данное и взятое духовное пастбище народа¹, его творческое задание, его живое обетование, жилище его грядущих поколений. Русский человек

¹ Ср. у Шекспира о Цезаре: «Мир лесом был для этого оленя, а тот олень душою мира был». (Шекспир У. Полн. собр. соч. — М., 1959. — Т. 5. — С. 271).
— *Прим. авт*

должен знать и любить просторы своей страны: её жителей, её богатства, её климат, её возможности так, как человек знает свое тело, так, как музыкант любит свой инструмент; так, как крестьянин знает и любит свою землю.

10. *Хозяйство*. Ребенок должен с раннего детства почувствовать творческую радость и силу труда, его необходимость, его почетность, его смысл. Он должен внутренне испытать, что «труд» не есть «болезнь» и что работа не есть «рабство», что, наоборот, труд есть источник *здоровья и свободы*. <...>

Публикуется по: *Ильин. И.А.* Собрание сочинений: В 10 тт. — М.: Русская книга, 1993. — Т.1. — С. 201–208.

О воспитании в грядущей России¹

I

Нам не дано знать, когда и в каком порядке закончится революция в России. События разворачиваются медленно, слишком медленно для одного поколения. Мы не можем, не должны делать себе иллюзий: предстоят еще ложные, ответственные и мучительные события, смысл которых будет состоять в том, что всероссийское крестьянство овладеет изнутри государственным и военным аппаратом страны, сбросит или отодвинет устроившийся у власти слой международных авантюристов и начнет строить новую национальную Россию. Возможно, что из наших старших поколений лишь немногие доживут до *освобождения* родины и лишь совсем немногие смогут принять участие в ее *возрождении*. Но именно это предвидение обязывает нас смотреть вперед и вдаль и готовить для новых русских поколений тот материал выводов и руководящих линий, который мы выстрадали и выносили за эти десятилетия и который поможет им справиться с

¹ В 1953 г. И.Ильин написал три статьи с одинаковым названием «О воспитании в грядущей России». В хрестоматии они отмечены римскими цифрами. — *Сост.*

их претрудной задачей. Мы должны высказать и письменно (по возможности и печатно!) закрепить в отчетливых и убедительных формулах то, чему нас научила история, чему нас умудрила наша патриотическая скорбь.

Грядущая Россия будет нуждаться в *новом, предметном питании русского духовного характера*; не просто в «образовании» (ныне обозначаемом в Советии пошлым и постылым словом «учеба»), ибо образование, само по себе, есть дело *памяти, смекалки и практических умений* в отрыве от *духа, совести, веры и характера*. Образование без воспитания не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, — бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, — и начинает злоупотреблять. Надо раз навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолудин есть *лучший* человек и *лучший* гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная «образованность» вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации.

Новой России предстоит выработать себе новую систему национального воспитания и от верного разрешения этой задачи будет зависеть ее будущий исторический путь.<...>

Из трех великих основ всякой человеческой жизни и культуры — *свободы, любви и предметности* — ни одна не может быть упразднена или упущена: необходимы все три и все три обуславливают одна другую взаимно. Если бессердечная свобода ведет к несправедливости и эксплуатации, то беспредметная свобода ведет к духовному разложению и социальной анархии. Но бессердечная и беспредметная несвобода ведет к еще более тяжелой рабской несправедливости и глубокой деморализации. Свобода необходима человеческому инстинкту и духу, как воздух телу. Но она должна быть наполнена жизнью сердца и предметной воли. Чем больше сердца и предметной

воли у человека, тем менее опасны ему соблазны свободы и тем больший смысл она приобретает для него. Спасение не в отмене свободы, а в ее сердечном наполнении и предметном осуществлении.

Именно этим определяется путь грядущей России. Ей нужно *новое воспитание*: в свободе и к свободе; в любви и к любви; в предметности и к предметности. <...>

<22 мая 1953 г.>

II

Жить предметно — значит связать себя (свое сердце, свою волю, свой разум, свое воображение, свое творчество, свою борьбу) с такой ценностью, которая придаст моей жизни *высший, последний смысл*. Мы все призваны к тому, чтобы найти эту ценность, связать себя с нею и верно осмыслить ею наш труд и направление нашей жизни. Мы должны увидеть оком сердца предметное значение и назначение нашей жизни. Ибо в действительности мы все служим некоему высшему Делу и земле — *Божьему делу* — «прекрасной жизни» по слову Аристотеля, «Царству Божьему» по откровению Евангелия. Это есть единая и великая цель нашей жизни, *единый и великий Предмет истории*. И вот, в его живую предметную ткань и должны включить нашу личную жизнь.

Мы найдем свое место в этой ткани, увидев с силою очевидности, что жизнь русского народа, *бытие России*, — достойное, творческое и величавое бытие, — входит в это *Божье Дело*, составляет его живую и благодатную часть, в которой есть место для всех нас. Кто бы я ни был, каково бы ни было мое общественное положение, — от крестьянина до ученого, от министра до трубочиста, — я *служу России*, русскому духу, русскому качеству, русскому величию; не «маммону» и не «начальству»; «не личной похоти» и не «партии»; не «карьере» и не просто «работодателю»; но именно России, ее спасению,

ее строительству, ее совершенству, ее *оправданию перед Лицом Божиим*. Жить и действовать так, значит жить и действовать согласно главному, предметному призванию русского человека: это значит *жить предметно*, т.е. — службу превратить в *служение*, работу в *творчество*, интерес во *вдохновение*, «дела» освятить духом *Дела*, заботы возвысить до *замысла*, жизнь освятить *Идеей*. Или, что то же самое, — *вести себя в предметную ткань Дела Божия на земле*.

Предметность противостоит сразу — и *безразличию* и *безоглядному своекорыстию*, — этим двум чертам рабского характера.

Воспитать к предметности значит, во-первых, вывести человеческую душу из состояния холодной *индифферентности* и *слепоты к общему и высшему*; открыть человеку глаза на его *включенность* в ткань мира, на ту *ответственность*, которая с этим связана, и на те *обязательства*, которые из этого вытекают; вызывать в нем чутье и вкус к делам *совести, веры, чести, права, справедливости, церкви и родины*. Поэтому стать предметным человеком значит проснуться и выйти из гипноза бездействия и страха, растопить свою внутреннюю льдину и расплавить свою душевную черствость. Ибо предметность противостоит прежде всего безразличию.

Воспитать к предметности значит, во-вторых, отучить человека от узкого и плоского *своекорыстия*, от того «шкурничества» и той *беспринципной изворотливости*, при которых невозможно никакое культурное творчество и никакое общественное строительство. Стать предметным человеком значит преодолеть в себе примитивный и безоглядный инстинкт личного самосохранения, тот *наивный и циничный эгоизм*, которому недоступно высшее измерение вещей и дел. Человек, не обуздавший своего животного себялюбия, своего практического эгоцентризма, не открывший себе глаза на свое призвание — *служить*, не научившийся преклоняться перед выс-

шим Смыслом и Делом, *перед Богом*, будет всегда существом *социально* опасным. Так, Предметность освобождает душу не только от душевного безразличия, но и от скудости и пошлости личного эгоцентризма.

В этих двух требованиях содержится *азбука предметного воспитания*. <...>

<31 мая 1953 г.>

III

Тот, кто испытал влияние Предметности на человеческую душу, тот сразу поймет, если я скажу: Предметность некая живая и священная стихия, субстанция или «эссенция» духовной жизни, которая несет человеку множество драгоценных даров. И прежде всего она дает ему *чувство предстояния*: «есть нечто высшее и большее, нежели я сам, такое, что я вижу и к чему я стремлюсь, что мне светит и зовет меня и с чем я связан благоговением и любовью». И далее — *чувство ответственности*: ибо это предстояние связывает меня, возлагает на меня обязанности и полномочия, за осуществление коих я отвечаю. Отсюда новый дар: *чувство реальной силы*, которая призвана к действию, так, что решения ее не безразличны и усилия ее не бессильны, но необходимы и драгоценны в плане Божьего Дела. <...>

Все это можно было бы выразить так, что Предметность дает человеку *верное чувство собственного духовного достоинства*.

Напрасно современные безбожники полагают, будто Бог есть фантастическое существо, пребывающее где-то «за облаками», о коем мы воображаем всякие страхи и перед которым мы все время унижаемся. На самом деле вера в Бога не унижает и не обессиливает человека, а, напротив *возносит* его, *преображает и укрепляет*. Это объясняется тем, что Божие присутствие и веяние мы воспринимаем в нас самих, и

притом не страхом, а любовью, не протестом, а радостью, и не унижением, а преображением и вознесением. Это любовь и радость, это восприятие и созерцание Божьего веяния сердцем и волею, это осуществление Его воли, как своей, и признание всего этого мыслью — нисколько не унижает человека, а преображает и возносит его. Безбожники представляют себе отношение человека к Богу, как отношение маленькой и слабой вещи к огромной и сильной, т.е. как внешнее отношение, — какое-то «внестояние» и «противостояние», страшное, угрожающее... — вот-вот обрушится гора и раздавит... На самом же деле все это обстоит совсем иначе. Это есть внутреннее отношение, — отношение восприятия и любви, присутствия и радости, откуда и возникает своеобразное и таинственное *единение человека с Богом*.

Человек воспринимает дыхание Божие в глубине своего личного духа, — не слухом, и не словом, а *сердцем* тем таинственным и глубоким чувствилищем, которое мы называем «верою» и «молитвою», а также — вдохновением, совестью, очевидностью или иным *актом созерцающей любви*. Испытав что-либо из этого, — одним актом или многими, долго или кратко, — человек обновляется. Сущность этого обновления состоит в том, что человек, по слову Евангелия, научается быть и жить на земле в качестве земного «сына» Божия. Для этого надо, чтобы человек *любил Бога* и вместе с Богом *любил то совершенное, что Бог любит*; и желал Бога и вместе с Богом желал того божественного, чего Бог желает; — и созерцал Бога и Его Творение лучом своего сердечного созерцания и стремился узреть то, что Бог зрит в людях и в мире. Пережив это, человек осуществляет и утверждает свою способность — *«быть с Богом заодно»*, любить Его и любить с Ним вместе, желать Его и желать с Ним вместе, созерцать Его и созерцать с Ним вместе. И если человек раз осуществил эту способность, оценил ее смысл и значение, на деле

доказал ее и утвердил за собою, то это значит, что он вошел в ткань духовной Предметности мира, приобщился ей и включился в нее. Это значит, что он стал к Богу в отношении «сына» к «Отцу», стал человеком-сыном. Он перестал быть человеком-волком, или просто — «человеком-сыном-земного отца». Он стал человеком, воспринявшим своего Небесного Отца: — искрою Его огня; каплею из Его предвечного водомета, ценным камнем из Его сокровищницы; дыханием Его уст; — Его органом, Его носителем, Его жилищем или храмом, — Его сыном, имеющим призвание и право говорить Ему «Отче наш!»

Вот откуда родится то основное, без чего нет духовной личности — *чувство собственного духовного достоинства*; — это не самомнение, не самоуверенность, не тщеславие, не честолюбие и не гордость, а именно чувство собственного духовного достоинства, в котором *уважение* к своему духу есть в то же самое время *смирение* перед лицом *Божиим*; — и это даже не «чувство», ибо чувство неустойчиво и скоропреходяще, это предметная уверенность, доведенная до очевидности, до убеждения, *до основы личной жизни*. <...>

Вот к чему надо воспитывать новые поколения русских людей. Вот в чем нуждается свободный, достойный, гражданственный русский человек. Вот в чем спасение и расцвет грядущей России. И о том, как нам создать на этих основах новое русское воспитание и образование, — должны быть все наши помыслы.

<15 июня 1953 г.>

Публикуется по: *Ильин И.А.* Собрание сочинений: В 10 тт. — М.: Русская книга, 1993. —Т.2. — Кн 2. — С. 178 192.

ПРОТОИЕРЕЙ ВАСИЛИЙ ЗЕНЬКОВСКИЙ

Протоиерей Василий Зеньковский (Василий Васильевич

Зеньковский) (1881–1962) — философ, богослов, педагог, психолог, виднейший ученый русского Зарубежья. Закончил естественно-математический и историко-филологический факультеты Киевского университета, преподавал там до эмиграции. В 1919 г. выехал за границу, был директором Педагогического русского института в Праге, а с 1926 г. — профессором Православного богословского института в Париже. Возглавлял Педагогическое бюро по делам русской зарубежной школы. В 1942 г. принял сан священника.

Автор трудов по философии, истории философии, психологии и педагогике. Крупнейшие исследования — «Психология детства» (1924), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934) и др. В них, используя православную методологию, автор попытался решить вопросы цели, задач, принципов и методов воспитания.

Церковь и школа¹

Возврат к идее церковной культуры, пересмотр основ мировоззрения в свете христианских начал ставит на очередь вопрос о взаимоотношении Церкви и школы. Из ряда конкретных проблем школьного дела мы считаем нужным выделить именно этот вопрос ввиду его принципиального значения. В сфере школьного строительства мы еще глубже, чем в какой-либо другой сфере культуры, возвращаемся к основной идее единства жизни и Церкви, — ибо встреча жизни с Церковью и преобразование ее в духе Церкви должны начинаться уже в школе. Этого, конечно, не следует понимать упрощенно — в смысле усиления религиозного преподавания в школе или в смысле административного подчинения школы духовенству. Дело идет не о внешнем, а о внутреннем воздействии Церкви на школу. Основная трудность вопроса о новом типе шко-

¹ Статья написана на основе доклада «Проблема церковной школы» на религиозно-педагогическом совещании 6-9 сент. 1928 г. в Париже. — *Сост.*

лы, о религиозном ее устроении та же, что и трудность идеи церковной культуры вообще. Разрыв культуры с Церковью совершился в свое время во имя свободы — и ныне вопрос о свободе стоит по-прежнему в центре всей проблематики церковной культуры. Для школы, глубоко живущей идеей свободного раскрытия личности ребенка, трудность религиозного воспитания всегда заключалась в том, чтобы избежать всякой принудительности и насильственного навязывания религиозной жизни, — отсюда идеал свободной, секуляризованной школы. Этот идеал царил в XIX веке в педагогике, сильно его очарование и ныне, и сила этого очарования в том, что он охраняет свободу ребенка от принудительности, лицемерия там, где должна быть подлинная свобода. Но этот идеал секуляризованной школы осуществлен уже давно в Соединенных Штатах Северной Америки — и что же дает нам опыт такой школы?

Отделение школы от Церкви было вызвано в Северной Америке не торжеством безбожия, а чрезвычайной конфессиональной пестротой. При пестроте и крайней многочисленности различных протестантских исповеданий, американцы, оберегая детей одного исповедания от религиозного влияния другого, давно пришли к убеждению, что в школе не должно быть никакого места для религиозного преподавания, которое всецело отошло таким образом к семье и к церквям. Никогда еще не был проделан опыт внерелигиозной школы в таком объеме, в таких благоприятных для этого опыта условиях (ибо Америка была, да и сейчас еще остается глубоко религиозной страной), как это было в Соединенных Штатах, — и тем более поучительны и важны итоги этого опыта. В чрезвычайно ценной и объективной книге «*Teaching Work of the Church*¹», изданной федеральным советом церковей

¹ «Педагогическая работа церкви» — *Сост.*

Америки, описаны очень ярко печальные итоги безрелигиозной школы. Религиозное одичание и огрубение, шаткость духовных основ в моральном воздействии школы одинаково ярко характеризует пагубные результаты принятой системы — пагубные как для Церкви, так и для школы. Огромное количество детей в Соединенных Штатах растет вне всякого религиозного влияния, пропадает для Церкви, грубеет и дичает, а с другой стороны, духовная атмосфера школы искусственно отстраняет в детях их религиозные запросы, искусственно отсекает духовный мир ребенка, отделяя в нем его религиозные движения от всего остального содержания души, заранее расслабляет и принижает религиозные силы детской души. В такой «свободной» школе (свободной от религии) дети вовсе не воспитываются в подлинной свободе, ибо одна из важнейших, можно сказать, центральная сила души, какой является религиозная сфера, должна притаиться, должна быть искусственно смятой и отстраненной. Можно ли поэтому думать, что религиозная свобода достигается в секуляризованной школе? Не отрицая того, что она часто не достигается и в той школе, которая не порвала с Церковью, подчеркнем лишь, что отделение школы от Церкви неизбежно давит на религиозный мир ребенка, расслабляет и принижает религиозные движения. Очевидно, что свобода в религиозной жизни ребенка не должна быть связываема с вопросом об отношении школы и Церкви, — а это значит, что защищать идею секуляризованной школы во имя религиозной свободы невозможно.

Мы должны подчеркнуть первостепенное значение проблемы религиозной свободы именно для верующего, а вовсе не для неверующего сознания. Путь религиозной свободы открыт и провозглашен как раз христианством, которое обращается не к внешнему, а к внутреннему человеку, которое расценивает жизнь человека по внутренним побуждениям, определяющим его поступки, которое не довольствуется

соблюдением закона, но требует искренности в обращении к Богу и чистоты во внутреннем мире. Лишь свободное обращение к Богу имеет в христианстве ценность, так что одной из задач религиозного воспитания является раскрытие и укрепление «дара свободы», как говорит ап. Павел, призывающий нас «стоять в свободе». Но свободное раскрытие души в ее религиозной жизни никоим образом не означает оставления детской души на произвол судьбы, не предполагает искусственного молчания взрослых относительно религиозной сферы. Свобода в религиозном воспитании означает отсутствие насильственного навязывания детям религиозных действий, отсутствие момента принудительности или чисто внешней дисциплины там, где дело идет о свободном проявлении душевной жизни, и еще больше оно означает воспитание к духовной свободе, — т. е. то духовное созревание, в котором человек до глубины сознает всю духовную ответственность свою за принимаемый им путь жизни, сознает себя перед Богом. Религиозная свобода предполагает, конечно, известную ступень в развитии религиозного сознания, известную духовную зрелость, как скажем, телесная (физическая) свобода предполагает развитый телесный организм, способный к самостоятельным действиям. Было бы насмешкой над ребенком, если бы во имя свободы мы перестали помогать ему телесно развиваться в те годы, когда он беспомощен и нуждается в нас. Таким же извращением понятия свободы является то положение, в котором ребенка оставляют без всякого участия к его религиозной сфере, искусственно ее изолируют от всей иной духовной жизни, развивающейся при активной помощи со стороны взрослых.

Мотив религиозной свободы, столь часто приводимый защитниками отделения школы от Церкви, восходит, как мы видим, не к подлинной заботе о духовном здоровье детей, а к чему-то другому. Я думаю, что корни этого течения педа-

гогической мысли лежат именно в Просвещенстве¹, в вере в естественную ценность и разумность ребенка независимо от религиозной сферы, в вере, что в деле воспитания все в руках наших, что Бог здесь не при чем. Тем более существенное значение для мыслящих педагогов должен иметь опыт Америки, где просвещенские настроения отсутствовали, отделение школы от Церкви происходило в максимально здоровой религиозной атмосфере, где педагогическое сознание лишь в последние десятилетия стало отходить от религиозного мировоззрения. Итоги американского опыта оказались плачевны не только для церкви — они еще более печальны для всей духовной атмосферы Америки, в которой все более воцаряется (там, где слабеет или выпадает религиозная жизнь) материализм, аморализм и даже чистейший нигилизм. Духовное опустошение, идущее в современной жизни с ее могучим развитием техники, внешней цивилизацией и ее отходом от целостной духовной жизни, не встречает в школе никакого противодействия — и в те годы, когда формируется ребенок, когда он нуждается в особенно усиленной помощи со стороны взрослых, чтобы духовно окрепнуть и развиваться, — школа дает лишь развитие умственных сил, социальных навыков и отгораживается от духовных исканий ребенка...

Я думаю, что не буду обвинен в преувеличении, если скажу, что идеал религиозной свободы в той форме, как он выдвигается в педагогике и как он восходит к общей (внерелигиозной) идеологии Просвещенства, в наше время все яснее и яснее раскрывает свое внутреннее родство с активным неверием. Жизнь настолько остро ставит ныне вопрос об отношении к религии, что школы, идущие под знаком внерелигиозного просвещения, неизбежно ведут к активному неверию. При всей нелепости того, что в этом отношении проделывает

¹ Т.е. в идеях эпохи Просвещения. — *Сост.*

со школой советское правительство, оно по существу лишь заостряет и огрубляет то, что содержала в себе педагогическая мысль раньше. Скажу даже резче и сильнее; если серьезно становиться на позицию Просвещения и строить идеал внерелигиозной культуры, то будет совершенно последовательно и разумно бороться с религиозными влияниями в школе и устранять и подавлять религиозные запросы детей. То полуотрицание религии, которое имелось в Просвещении, не может не переходить последовательно в честное и серьезное отрицание. Религия не принадлежит к числу пустяков и мелочей, она имеет огромное влияние на весь строй душевной жизни, и если религия есть ложь, то борьба с религией, по крайней мере, в педагогической работе, законна и понятна. Советская школа в этом отношении закончила и откровенно выявила лишь то, что, например, в иной, но во все не очень далекой форме давно уже проводит французское правительство. Если педагогическая мысль пребывала до сих пор на позиции полуотрицания религии, то это неизбежно создавало и в тех школах, где оставалось преподавание Закона Божия, глубочайший и педагогически весьма опасный дуализм. Я так отчетливо вижу это, когда оглядываюсь на свои гимназические годы, когда я впал на несколько лет в неверие. У нас было очень хорошее преподавание Закона Божьего, мы все обязательно ходили в Церковь, и в первые годы своей гимназической жизни я оставался верен тому религиозному одушевлению, которое было у меня с детства. Когда, на пятнадцатом году жизни, я утерял веру, то причины этого, как мне это ясно теперь, лежали в той глубокой двойственности, которая духовно окружала меня в школе, хотя и не сознавала ее. Официально школа была верна религии, но, по существу, все то, что шло в душу от школы и благодаря ей, вводило душу на пути внерелигиозного миропонимания. Не школа создавала этот дуализм, пронизывающий всю духовную

жизнь нового времени, но для детей школа была сильнейшим проводником этого дуализма и этим, конечно, совершенно подтачивала самые корни религиозной жизни. То, что сделала со мной школа в несколько лет, то мне пришлось долго залечивать, и я отчетливо сознаю, что именно в школьный период совершенно невыносим и пагубен разрыв Церкви и школы, религии и современности. Правда, школа наша тогда (да часто и ныне) официально не только не была в разрыве с Церковью, но даже весьма основательно связывала нас с Церковью, но это было тем более духовно опасно, что в то же самое время через школу, через книги, через всю культуру перед нами открывалась иная перспектива, нас увлекавшая и всецело заполнявшая. И здесь необходимо с полной ясностью и строгостью сказать, что школа вообще не может быть изолированной от жизни, что она неизбежно и невольно является проводником тех идей и настроений, какие живут в данное время в обществе и народе.

Вся ненормальность религиозного воспитания до последнего времени заключалась в том, что оно соединялось в школе с тем внерелигиозным, а зачастую и откровенно антирелигиозным жизнепониманием, которым проникнута новейшая культура. Отсюда глубокое противоречие в духовной атмосфере, как она царил в школе. Не одно хождение в Церковь было для нас обязательно, ибо «обязательность» была вообще в духе самой воспитательной системы; дети многое делали «обязательно» — и это не раздражало и, во всяком случае, не разрушало в нас уважения и интереса к литературе, к науке. Поэтому если обязательность посещения Церкви так часто выставляется как основной грех прежней школьной системы, то справедливость требует признать, что равнодушные и даже вражда к Церкви создавались вовсе не обязательностью ее посещения, а вытекали из основных предпосылок современной культуры, в атмосфере которой живут наши

дети. Религиозное преподавание потому так часто бессильно, а иногда даже углубляет антицерковные настроения, что эти настроения растут из самой же школы, ею питаются и поддерживаются. Когда я думаю обо всем этом, об этой ужасающей официальной лжи, которая была в школе и от которой так ужасно страдала религиозная жизнь детей, я не могу не радоваться тому, что ныне само время обнажило всю неправду, всю противоречивость той духовной атмосферы, в которой жила наша школа. Школа была внешне очень сильно связана с Церковью, а внутренне была так далека от нее! И сама внешность этой связи, ее официальность и крепость были источником нового раздражения, отзвуки которого иногда и сейчас можно найти в старшем поколении. Тот разрыв школы и Церкви, который совершен советской властью, не есть поэтому выдумка большевиков, он существовал и углублялся давно, вследствие внешнего характера фактической связи школы с Церковью.

Культура нового времени несет в себе невыносимую двойственность: с одной стороны, в ней не только не угасли, но даже окрепли и как-то выросли христианские силы, а в то же время в ней так глубоко развились внехристианские и антихристианские стремления. Просвещение прикрывало этот существенный дуализм, ныне же он достаточно обнажен, а мы подходим теперь к эпохе, когда верующие люди должны совершить какой-то внутренний уход от современной культуры, чтобы сбросить с себя все то, что несоединимо с верой и чуждо ей. Менее всего мы должны были бы насильственно проводить те меры, которые нужны, по сознанию верующих, для оздоровления современной культуры, — но мы можем, мы должны для себя, для тех, кто сознает двойственность современности, стремиться выйти из нее, чтобы создать целостную духовную атмосферу. Мы нуждаемся в церковной культуре, нуждаемся в том, чтобы Церкви было возвращено

ее центральное место в системе культурного творчества, чтобы вся система жизни была внутренне, свободно и подлинно соединена с тем, чем всегда жила и живет Церковь. Не следует бросать камнями в тех, кто хочет утвердить двойственность современности, внешне соединить истинную преданность Церкви со всей системой современной культуры, ибо и мы хотим соединения Церкви и культуры, только хотим подлинного и действительного их соединения. Мы не приемлем современной культуры потому, что не можем признать ее вне-религиозные и антирелигиозные движения, и сознаем, что наука и искусство, экономика и социальная жизнь, частная и общественная жизнь, не теряя своей свободы и даже утверждаясь в ней, могут и должны быть одушевлены верой в Бога, могут и должны быть освящены. Дальше идти по пути той культурной двойственности, в которой мы жили, невозможно для обеих сторон; особенно для людей, верующих в Бога, пришла пора покончить с мифом нейтралитета культуры и признать невозможность для нее быть вне сферы религии. Культура должна быть внутренне связана с Церковью, либо должна совершенно стать вне Ее, что неизбежно обнажит в ней антирелигиозную установку. Мы не должны посягать на свободу тех, кто любит и ценит культуру вне Церкви, но мы хотим и для себя свободы строить целостную культуру, воссоздавать утраченное ее единство с нашей верой.

Но тем самым мы от эпохи прикрытой или наивной культурной двойственности идем к открытой системе культурного дуализма. Мы зовем верующих православных людей, работающих в культурной жизни, сплотиться для того, чтобы общими усилиями строить во всех направлениях целостную культурную систему, внутренне и свободно связанную с Церковью и ищущую в ней освящения. Сознвая, что возможно еще долгое развитие безрелигиозной науки, философии, безрелигиозного искусства, общественного и бытового творче-

ства, и решительно не помышляя о том, чтобы препятствовать этим формам жизни существовать, мы должны искать для себя иных путей, искать науки, исходящей из того, что Бог есть, и изучающей созданный Богом мир, искать искусства, внутренне освещенного и одушевленного лучистой силой, исходящей от Церкви. Мы должны творить оазисы религиозной культуры среди современности, напоминающей одичавшие поля, где рядом растут сорные травы и культурные растения, мы должны для себя, никому не навязывая, искать подлинной, а не внешней сочетанности Церкви и мира, Церкви и культуры. Это неизбежно будет связано с каким-то уходом от современности с ее безнадежной перепутанностью глубокого и мелочного, подлинного и извращенного, истинного и лживого, — и это обрекает нас на некое культурное «юрродство». Никому не дано заранее знать пути истории, но творя церковную культуру, нельзя не сознавать, что это дело огромного исторического смысла и значения. Мы должны искать свой путь для себя, ибо иначе нельзя нам жить, но нельзя не сознавать, что наша задача есть в то же время величайшая тема всей нашей эпохи, что ища для себя проблемы освящения жизни, мы идем к разрешению всех трагических проблем современности, выросших как раз на почве оторванности культуры от Церкви.

Я коснулся всех этих вопросов потому, что они теснейшим образом связаны с проблемой религиозного воспитания и образования в школе. Школа не может быть изолирована от жизни, и если оставаться в современной духовной атмосфере, то как бы ни было хорошо поставлено религиозное преподавание и воспитание в школе, она — беря ее в целом и не касаясь отдельных случаев — не в состоянии бороться с могучим влиянием жизни. Существенная двойственность, здесь возникающая, не только ослабляет все усилия религиозного воздействия, но нередко даже ведет к тому, что сама наличность

религиозного воспитания и образования усиливает в детях враждебные религии настроения и этим ухудшает положение. Нередко жизнь создает такой парадокс, что отсутствие религиозного воспитания и образования бывает иногда менее опасно, чем наличие его при современных жизненных и школьных условиях. В первом случае мы имеем религиозное огрубение и одичание, но никакого серьезного ущемления религиозной сферы души, во втором же случае нередко образуется такое ущемление души, которое ведет к цинизму и скептицизму, к богохульствам или воинствующему неверию. Не случайно в наших духовных учебных заведениях, наряду с самыми добрыми и высокими проявлениями религиозности, попадались такие глубинные отхождения от Церкви, которые являлись затем источником безудержной, не знающей границ и меры борьбы против Бога и Церкви. Этот факт, как бы ни был он парадоксален, заслуживает самого серьезного внимания, ибо он красноречиво говорит о невозможности изолировать школу от жизни, о необходимости связывать реформу школы с реформой жизни.

Борясь с идеей секуляризации школы, выдвигая идеал церковной школы, мы должны очень тщательно различать в этом вопросе две стороны — внутреннюю и внешнюю. Есть две секуляризации, вернее две стороны в ней: кроме внешнего отделения школы от Церкви, может быть и внутренняя секуляризация школы, под которой мы разумеем ее духовный отход от Церкви, могущий иметь место и тогда, когда школа внешне остается в союзе с Церковью. Именно эта внутренняя секуляризация и господствует всюду (хотя внешняя секуляризация не так распространена), и она-то и восходит своими корнями к Просвещенству, в идеологии и психологии которого она нашла свое положительное содержание. Пока мы не вернемся к целостной религиозной культуре, Просвещенство будет оставаться единственной серьезной основой педаго-

гической жизни и мысли. Философский и общекультурный кризис Просвещения потому и не мог задеть школу, что современная школа им как раз и живет, на нем держится. Уйти от Просвещения, пронизывающего нашу школьную жизнь и педагогическую мысль, можно, лишь имея другую систему жизни, — и, пока идея церковной культуры является лишь идеей и не имеет ясного и всецелого своего раскрытия, школе некуда уйти. Просвещение потому и держится в школе, что сама школа держится духовно Просвещением. Одно идейное преодоление системы секуляризованной культуры не может помочь школе: оно расшатывает идеологические основания современного педагогического творчества, но не может психологически вывести за их пределы. Школа ждет новой жизни, тех островков целостной жизни, в которых не будет современной разорванности отдельных сфер — и только тогда для педагогического творчества может открыться реальный выход на иной путь. Не следует забывать, что педагогическая мысль так глубоко связана с педагогической практикой, как никакая другая сфера культурного творчества. Поэтому преодоление внутренней секуляризации школы от Церкви должно совершаться не в одной школе, не в одном педагогическом сознании, — оно предполагает процессы религиозной культуры, начатки целостной жизни, сознательное и планомерное отхождение от современной духовной атмосферы с ее смешением двух противоположных исторических движений.

Внутренняя секуляризация школы от Церкви есть всеобщий факт новой истории, захвативший и русскую жизнь, хотя на почве Православия не было тех исторических и принципиальных предпосылок для этого, как это было на Западе. Но мы и здесь разделили судьбу Запада, усвоив продукты глубочайшего трагического раздвоения западной духовной жизни. Наше Православие, религиозно свободное от всего того, что исторически обуславливало пути Запада, остава-

лось неиспользованным нами, и лишь в итоге того духовного труда, который лег на русское сознание XIX и XX века, мы возвращаемся ныне к полноте и силе Православия и признаем его историческую и культурно творческую мощь. Для нас открывается принципиальная возможность преодоления чужой нам по существу системы секуляризованной культуры — и на этих путях вопросы об отношении школы и Церкви имеют самое актуальное и серьезное значение.

Преодоление того духа, который пронизывает современную школу, который струится от всей нашей современности, составляет главную задачу церковной школы. Но прежде чем мы перейдем к этому вопросу, скажем еще несколько слов о внешней секуляризации. Нам нечего бояться ставить этот вопрос, мы должны смело и безбоязненно подойти к нему и спросить себя: может быть, внешнее отделение школы от Церкви все же может быть защищено даже при устранении внутренней секуляризации, может быть, общий религиозный дух, если он будет проникать в школу, будет обеспечивать религиозный рост ребенка без всякого специального преподавания Закона Божия? В такой постановке вопроса нет уже потому ничего диковинного, что, как мы видели, внешняя секуляризация школы до сих пор действует в стране, где лишь в самое последнее время стало ослабляться значение Церкви во всей системе культуры — я имею в виду Северную Америку.

Но американский опыт, как мы указывали, говорит нам, что внешний отрыв школы от Церкви не может быть парализован даже при тех исключительных и неповторимых нигде, кроме Америки, усилиях, которые делались со стороны Церкви и семьи для религиозного воспитания детей. В то же время справедливость требует отметить, что там, где воцаряется внешняя секуляризация школы (особенно ясно это во Франции), всюду в связи с этим чрезвычайно усиливаются процес-

сы сосредоточения духовных сил общества на религиозном воспитании детей. Этот парадокс жизни нисколько не смягчает неправды секуляризации, но вместе с тем он подчеркивает известную мобилизацию духовных сил, вызываемую внешней секуляризацией. В школах же, связанных внешне с Церковью, дело часто настолько обстоит обратно, что я готов даже признать, что опасность секуляризованной школы иной раз меньше, чем опасность той внешне не секуляризованной школы, которая в то же время внутренне глубоко и существенно секуляризована. Не в одной России, но и во всем мире внешняя связь школы с Церковью, при той двойственности (в отношении к христианству), которая отличает современную культуру, нередко оказывалась религиозно двусмысленной, опасной для духовного здоровья детей, их религиозного развития. Итоги такого порядка вещей заставляли не раз, во имя религии, во имя религиозного здоровья детей, поднимать голос за то, чтобы религиозное воспитание и преподавание были изъяты из школы. Нежному цветку религиозной жизни трудно развиваться в холоде современной духовной атмосферы, пронизывающей школу, — и отсюда не раз возникала мысль, что в условиях современной культуры, глубоко проникнутой нерелигиозной и антирелигиозной стихией, религиозное воспитание лучше сохраняется в семье и Церкви. Была поэтому какая-то глубокая неправда в том, как ставились раньше задачи религиозного воспитания в школе, и наши законоучители нередко глубоко и скорбно переживали это.

Но стать на сторону внешнего отделения школы от Церкви никак невозможно ни по педагогическим, но по религиозным основаниям, для нас, православных, особенно сильным. С одной стороны, совершенно ясно, что искусственно выделить из целостной душевной жизни ребенка религиозную сферу совершенно невозможно и пагубно не только для

религиозной сферы, но и для всей душевной жизни в целом. Подавление, оттеснение какой-либо сферы души неизбежно влечет за собой расстройство психического равновесия, расстройство в иерархии психических сил. Дитя цельно (это цельность еще наивная, но все же глубокая и сильная), и всякий разрыв в какой-либо сфере души неизбежно влечет за собой тяжелые последствия. Но кроме этих общих соображений, здесь необходимо отметить и высокое воспитательное значение религиозной жизни ребенка, которого не станут отрицать и атеисты. В детской душе нормальное развитие религиозной сферы оказывается очень важным для духовного здоровья всех других сфер души. Дитя нуждается в том миропонимании, при котором для него все в мире имеет смысл, все восходит к Творцу и Отцу Небесному; религиозные образы в душе ребенка помогают развернуться лучшим движениям детской души, изнутри согревают и просветляют ее. Школа, которая не хочет иметь дела с религиозной сферой ребенка, которая искусственно отодвигает от себя эту сферу, отбрасывает от себя огромную и творческую силу и вынуждена прибегать к суррогатам и подменам. Если мы выдвигаем идеал всестороннего развития личности, свободного раскрытия ее, почему же мы не хотим дать свободы в проявлении религиозных движений ребенка, почему хотим мы подавить эту сторону души или искусственно ее отделить от других ее сторон? Отделение школы от Церкви, устранение религиозного воспитания и образования из задач школы совсем не есть выход из ненормального положения, созданного жизнью — ибо это отделение педагогически ложно и может быть оправдано только в той системе агрессивного атеизма, которая господствует в Советской России. Даже при религиозном равнодушии не может быть оправдан отрыв школы от Церкви, ибо равнодушие как раз и означает такое отношение к Церкви, при котором одинаково неважно и отсутствие связи с Церко-

вью, и тесное сближение с Ней. Религиозно равнодушные люди для себя обращают веру в нуль, в ничто, но это должно освобождать их и от всякого пристрастного отношения к вере и подчеркивать для них тот элементарный факт, что безрелигиозность психологически осуществима лишь на известной ступени духовной жизни. Для них это здоровье, для нас это болезнь, но в раннем детстве безрелигиозность может быть только искусственной или насильственной; обыкновенно она является вовсе не естественным продуктом соответственных влияний, а просто известным одичанием и огрублением души.

Но отрыв школы от Церкви для нас неприемлем особенно по религиозным мотивам. Противопоставление Церкви и мира, Церкви и культуры (творчества и работы в миру и для мира) чуждо христианству с его основным догматом Боговоплощения, с его верой в спасение мира, с его идеалом «обожения», как его формулировал св. Афанасий Великий. Христианство не только утверждает мир, но оно именно и занято спасением мира, «устроением» его, восстановлением правильной иерархии сил мира. Аскетика есть путь к устроению личности, а через нее — мира. Эта основная истина христианства была ущерблена в средневековом католичестве, — и только внутри католического мира, с его — не принципиальным, но не менее от этого глубоким психологическим отвержением мира (точнее, резким противопоставлением всего натурального — благодатному), создалась система теократии, суть которой не только в идеале оцерковления мира (что дорого и нам), но и в использовании для этого внешнего пути власти. Система секуляризации, возникшая в Западной Европе на этой почве, не только исторически для нас осуждена — она неприемлема для нас по существу. Поэтому отделение школы от Церкви для нас означало бы отказ в педагогической области от основного начала христианства. Это так

бесспорно, что нет надобности развивать. Но тем важнее для нас вопрос, как следует конкретно мыслить отношение школы к Церкви, если мы против их отделения?

История европейской школы говорит, что она была всегда теснейшим образом связана с Церковью, родилась в ее недрах. Старый тип церковной школы, конечно, внутренне соответствовал общему характеру всей культуры, тоже глубоко связанной с Церковью. Возникновение светской, в частности, государственной школы не уничтожило церковной школы, но по преимуществу оттеснило ее к низшим ступеням. Однако через всю новую историю тянется церковная школа и высшего типа, обслуживающая не только чисто церковные, но и общие нужды. Особенно любопытен тип церковной школы — низшей, средней, высшей — в Америке, где церковные общины и до сих пор очень часто являются собственниками школ. У нас в России церковные школы существовали всегда, но только народные церковные школы обслуживали общие нужды населения, а средняя и высшая церковная школа была у нас специальной, подготавливая пастырей. Одни женские епархиальные училища были у нас церковными средними школами, дававшими общее образование.

Идея церковной школы получила во второй половине XIX века новый и плодотворный толчок благодаря С.А.Рачинскому, вдохновенному и убежденному защитнику церковной школы. Однако, когда идея церковной школы была выдвинута К.П.Победоносцевым как мера охранения народа от революционных идей, вообще когда эта идея была использована в политических целях, то это чрезвычайно ее дискредитировало в широких кругах русского общества. Справедливость требует сказать, что церковно-приходские и церковно-учительские школы часто стояли очень высоко, но русское общество перенесло на идею церковной школы всю ту антипатию, которую вызывала личность К.П. Побе-

доносцева. Так встретились в русском сознании европейская идея светской школы, отделенной от Церкви, с нашей критикой церковной школы, — и эта встреча взаимно усилила их. Для русского общества, переживающего ныне с большой глубиной возврат к Церкви, идея церковной школы кажется все же правильной — и то условно — лишь в форме народной школы. Самый даже термин «церковная школа» вызывает обыкновенно неприятные ассоциации, к нему относятся недоверчиво, даже не входя в более глубокое исследование того, что следует разуметь под церковной школой. И все же мы стоим на пороге создания церковной школы — в подлинном и серьезном смысле этого слова. Дело идет совсем не о том, чтобы школы — народные, городские, средние и т. п., находились в ведении и управлении церковных общин. Это, конечно, возможно, но не в этом суть и смысл идеи церковной школы. Дело и не в том, чтобы школой заведовали священники — и даже не в том, чтобы в школах было отведено много часов Закону Божию. Все это может быть, но может и не быть — и не в этом смысл идеи церковной школы. Ее суть в том, чтобы школа была внутренне пронизана религиозным началом, чтобы она по духу своему вела детей к Церкви, а не выводила от Нее, чтобы она укрепляла и развивала религиозные запросы детей, а не убивала, не коверкала их. Религиозная сфера имеет центральное значение в иерархии душевных сил, и нет никакой психологической необходимости для питания религиозной сферы давать много чисто религиозного материала. Все, решительно все, в школе и жизни может питать и углублять наши религиозные силы, — это всецело зависит от духовной установки, зависит от того, какой дух царит в школе. Как отдельные люди могут, ни слова не говоря о Боге, привести к Богу одной своей личностью, устремлением души своей к вечной правде, — так и школа может вести детей к Богу не тем, как и что будет говорить она детям о Боге,

а тем, куда духовно устремит она движения души, чем зажжет и воодушевит детские сердца. Проблема религиозной школы лежит больше всего в ее духовной атмосфере, в подлинности, искренности и целостности ее внутренней религиозной установки, а не в обилии преподавания Закона Божия, не в специальных мерах религиозного воспитания. Огонь веры зажигается только от огня же в другой душе, — и роль интеллекта, роль образования здесь вторична, хотя и очень существенна. Можно считать бесспорным, что основной почвой, на которой возникают религиозные сомнения, являются вовсе не какие-либо интеллектуальные трудности, а все то, что отвращает и обременяет сердца ребенка или юноши. Не нужно держать детей под стеклянным колпаком, в искусственной оранжерейной обстановке, не нужно вовсе закрывать от детей остальную жизнь со всеми ее провалами и скорбями, — но, чтобы укрепить и развить религиозные движения в душе ребенка, нужна прежде всего атмосфера духовной свободы и религиозного одушевления. Нужно, чтобы дети любили Церковь, любили ее всей душой искренне и свободно, ибо не терпит ваше сердце никакого принуждения, отвращается и от него — и от того, к чему нас принуждают. Церковь так полна красоты и правды, что к Ней не нужно принуждать — но нужно, чтобы каждой душе дано было найти в Церкви отзвук на ее искания и запросы, дано было опытно познать правду и силу Церкви. Основная предпосылка и основная трудность церковной школы заключена именно здесь — в создании атмосферы свободной, всецелой, безграничной любви к Церкви. Конечно, к свободе должно еще воспитывать детей, свобода не дана на ранних ступенях жизни, вернее, сознание еще не может владеть ею, но к свободе можно воспитать лишь в атмосфере свободы. Нигде это так не сказывается, как в вопросе об обязательности посещения Церкви. В нормальных, условиях не нужно обязывать детей ходить в Церковь — они

идут туда охотно, если идут взрослые. Не хочу этим отвергать трудных случаев в педагогической практике, но во всех этих трудных случаях основная беда обыкновенно совсем не в том состоит, что дети уклоняются от посещения Церкви. Родители и педагоги должны вдуматься в другое — в те душевные перемены, которые стоят за этим. И как бывает опасно, а порой даже губительно для религиозной жизни подростков (а именно с подростками это чаще всего и случается), когда в период сложной душевной работы, период тревожных исканий мятущейся души, родители или школа думают не о том, чтобы войти в эту внутреннюю драму души, а заставляют идти в Церковь! Ничего кроме лицемерия, недоброй враждебности к религиозной жизни не дают такие меры. Для церковной школы ее первая проблема в том и состоит, чтобы любовь к Церкви была свободной, чтобы обратно — свобода питала любовь к Церкви. Пути духовной жизни не только взрослых, но и детей бывают часто так извилисты, так напряженны и остры, что один неверный шаг может буквально искалечить душу. Духовного здоровья нет налицо, если подросток вместо Церкви предпочитает чтение книги, беседу с товарищем и т. п. Но разве не существуют у души свои периоды сухости, какого-то внутреннего потемнения и бесчувствия? Разве религиозное чувство не знает, подобно другим чувствам, своих приливов и отливов? Надо уметь шадить эти зигзаги души, не преувеличивать, не подчеркивать того, что в ней временно, что спазматически схватывает душу и что может пройти само собой, психология раскаяния такова, что оно является действительным внутренним событием, целительным и творчески выпрямляющим, лишь тогда, когда оно свободно; всякое принуждение только отгоняет его. Но то же самое относится и к другим проявлениям религиозных движений в нас. Задача религиозного воспитания должна быть понята именно в своем положительном, а не отрицательном содержании, не как

система внешних принуждений, а как содействие раскрытию и цветению лучших движений души.

Но тут возникает вторая основная проблема церковной школы. Если истинный путь религиозного воспитания связан со свободной любовью детей к Церкви, то как же парализовать то охлаждающее и расслабляющее действие, какое имеет на душу вся наша жизнь с ее ложью и соблазнами, с ее натурализмом и даже активным неверием? Духовно так холодно, неуютно, скудно в наше время, столько кругом явного и скрытого зла, что детские души как ржавчиной покрываются ядовитыми осадками всей этой лжи, неправды, злобы. Перед лицом этого говорить о свободе для детской души кажется наивностью и лукавством. И этого нельзя отвергать — ибо такова основная антиномия религиозного воспитания в наше время, такова ее основная трудность. Не раскрывается душа в своих религиозных порывах вне свободы, вне одушевленного подъема, а с другой стороны, ядовитое дыхание лжи, злобы тонким соблазном входит в душу и обольщает ее, уводя на низшие, неверные пути.

Для семейного и школьного воспитания одинаково неотвратимо и настойчиво встает один и тот же вопрос — вопрос о создании островков целостной, религиозной культуры. Не об утопии невозможной святости идет дело, а лишь о подлинной, свободной и творческой устремленности к Богу. Наши грехи не смутят души ребенка, хотя и заполняют ее грустью — лишь бы она видела не одни грехи, но и раскаяние в них. Дети так чутки, что они без слов, без внешних данных легко и быстро угадывают духовный мир взрослых. И если они живут в атмосфере искренней религиозной жизни — как легко и свободно загорается их душа любовью к Богу и Церкви! Детской душе так естественна, так нужна религиозная жизнь, что если только она видит ее перед собой, она без всяких усилий отдается ей. Но для этого необходима здоровая духовная

атмосфера, необходимо, чтобы вся жизнь искала своего освящения в Церкви. Это освящение не дает еще святости, оно только соединяет жизнь с благодатными силами Церкви, оно светит нам, как ночью светит в море маяк, чтобы не заблудились моряки. Для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозным духом, но еще более необходима духовно здоровая культурная атмосфера. Школа не может творить свое дело вне жизни, она не может изолировать ребенка от жизни, от ее дыхания, — иначе говоря, церковная школа может осуществить свои задачи лишь в духовно здоровой культурной атмосфере. Нужно создавать островки церковной культуры, нужно верующим людям теснее примыкать друг к другу, и только тогда школа может быть не разрушительной, а созидательной силой в религиозном росте детей. Не школа может пересоздать жизнь, а наоборот — создавая уголки здоровой жизни, уголки церковной культуры, мы можем открыть для школы возможность действительно плодотворного ее влияния на детей.

Церковную школу, как я ее понимаю, я не мыслю в государственном объеме. Пусть возрожденная Россия развивает тот или иной тип школы, но церковная школа должна быть созданием церковных общин, ищущих не только для детей, но и для себя правильной жизни. Церковная школа должна быть лишь одной из частей общей программы в создании церковной культуры — а вне этого она неосуществима. Дело идет не о внешнем соединении школы и Церкви, а о глубоком, внутреннем их сближении, — а его нельзя творить только в школе, церковную культуру надо творить во всем объеме нашей жизни в миру. Трудно, непосильно это, — но что большое и подлинное бывает легким? Лишь бы знать точно и верно путь, а сколько будет дано нам пройти этим путем, это уже зависит не от нас, а от воли Божией.

Публикуется по: *Зеньковский В.В.*. Педагогические сочинения. — Саранск: Красный октябрь, 2002. — С. 19–205.

Коренная проблема современной педагогики

Осмыслить те глубокие сдвиги, которые происходят сейчас в педагогической теории и практике, дело трудное: жизнь всегда богаче и сложнее, чем наша мысль, она движется не только рациональными (уловимыми мыслью), но и иррациональными мотивами. Но это не останавливает и не должно останавливать нас в попытках охватить анализом основные и существенные факты. Если я и делаю дальше попытку представить свое понимание переходного периода в педагогике, то, конечно, хорошо сознаю все трудности дать исчерпывающий его анализ. К этой необходимой оговорке должен прибавить еще одно замечание: свое понимание проблем воспитания я имел возможность развить в книге «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (вышла 1 ч.), и тех читателей, которые интересуются основами высказываемых взглядов, я должен отослать к своей книге. В настоящем этюде я неизбежно должен быть краток.

1. Основной сдвиг в педагогике (начавшийся собственно с эпохи Руссо, но с полной силой определившийся лишь в последние десятилетия) связан с тем, что проблема воспитания отодвинула на второй план проблему образования. В силу этого педагогика стала перед вопросом формирования личности в ее целом, а не только в сфере одного интеллекта. Чем больше развивалась психология и чем глубже выяснялось внутреннее единство в личности, тем яснее становилась невозможность исходить в построении системы педагогики из постановки одного лишь образования: развития интеллекта, при всей практической важности его, стало частичной, а не основной задачей педагога. К этому прибавились те новые факты, которые были известны уже в конце XIX века, но си-

стематическая обработка была дана лишь в XX в. — я имею в виду учения о душевной жизни за пределами сферы сознания. Работы Фрейда, а затем Адлера и Юнга, создавшие целые школы в психологии, пока еще мало взволновали педагогические круги, а между тем они решительно и систематически переносят центр нашего внимания при изучении личности с психической периферии на ее глубину. Не отвергая ни в какой степени значение развития психических сил, действующих в сфере сознания, мы должны в первую очередь помнить о том, что живой центр личности находится глубже сознания, что разнообразные психические травмы и конфликты могут быть правильно поняты и педагогически урегулированы лишь при понимании внутреннего мира ребенка, при исследовании внутренней динамики его души. Этот перенос внимания от периферии души к ее глубине, это сознание необходимости исходить из жизни личности в ее целом и есть, по моему убеждению, главная причина крушения классических систем педагогики и выхода ее на путь исканий.

2. В силу указанного сдвига, медленно, но неуклонно влияющего на самую постановку педагогических проблем, в новом свете предстала тема свободы в воспитании. Эта тема глубоко и остро стояла в самом центре педагогических построений (начиная с Руссо), но она с какой-то фатальностью вела к педагогическому анархизму. Попытки ограничить эти тенденции к анархизму были предпринимаемы не раз и часто с большим успехом — в русской литературе мы имеем превосходный образец этого в книге проф. С.И.Гессена¹, но как мне кажется, в этих попытках недостаточно считались с иррациональной природой свободы, недостаточно входили в анализ тех духовных антиномий, без внимания к которым не учитывается «тайна» свободы в нас. Связать свободу началом «ло-

¹ *Сергей Иосифович Гессен (1887–1950) — педагог и философ русского Зарубежья. — Сост.*

госа», законами духа, трансцендентально выправляющими «ошибки» и «буйство» свободы — возможно, но это все предполагает готовность души пойти по пути морали и логоса. Буйство свободы легко и просто может перейти в отвержение морали и логоса — и этот «бунт» так часто как раз и разворачивается уже в зрелые годы, когда опека педагога кончается. Очевидно, дело не в том, чтобы временно — в годы учения — связать свободу, а в том, чтобы изнутри раскрыть свободу как дар творческий и положительный. Свобода в человеке, действительно, не связана «существенно» с добром, — и если мы плохо замечаем это, пока дети по незрелости своей легко подчиняются ограничениям морали или логоса, то тогда, когда человек становится сам единственным авторитетом для себя, когда он может проявить свою свободу, как он хочет, — тогда-то и обнаруживается, что наша педагогика остается периферийной и в отношении к теме свободы. Дар свободы нужно еще развить, изнутри просветить, наполнить его положительным содержанием, — в педагогике поэтому надо говорить (как это мы находим, напр., у Феррье¹, стоящего во главе течения свободной педагогики в наше время) об «освобождении» ребенка (A. Ferriere. *Le progress spiritual*. 1927): глубины свободы обычно не затрагиваются воспитанием, а та свобода, которой так дорожит современная педагогика, оказывается свободой лишь в периферии души — свободой поведения, внешнего творчества, периферических движений души, а не свободой внутреннего мира.

3. Чтобы выпутаться из этих трудностей, нужно со всей серьезностью оценить то учение о свободе, которое развило христианство, — а именно, что мы можем быть подлинно свободны, лишь если мы пребываем в истине. Есть ступень

¹ Феррьер Адольф (1879–1960), швейцарский педагог, теоретик и деятель т. н. «нового воспитания» — одного из направлений реформаторской педагогики, возникшего в конце XIX–начале XX вв. — *Сост.*

свободы (назовем ее «формальной» свободой» — смысл этого сейчас будет выяснен), на которой свобода проявляется, независимо от того — в истине или лжи мы пребываем, в добре или зле. Это и есть план свободы, в котором для нас открывается возможность и необходимость выбора. Значение этой формальной, т. е. независимой от содержания жизни свободы очень велико, но она только начинает тему свободы в человеке, только вводит нас в нее. Коренная ошибка педагогики в данной области в том и заключается, что она считается только с формальной свободой, не входя в то, что дальнейшие ступени свободы открываются нам только в том случае, если мы пребываем в истине, в добре. Педагоги, конечно, глубоко ощущали это своим чутьем — и, воспитывая детей в свободе, воспитывали их и к свободе (в ее высшей ступени), стремясь заполнить душу детей любовью к добру, к правде. Однако теоретическая мысль не считалась с этим — и отсюда главный крах в теоретической педагогике. Жизнь сама стихийно повернулась в эту сторону (хотя и по другим мотивам), но основной мотив миросозерцательной установки в педагогических исканиях заключается в том, что дети должны созревать в «истине», что развитие в них свободы должно изнутри быть осмыслено и просветлено этой «истиной».

Правда, сами эти миросозерцания, эти «истины», какими современная жизнь хочет наполнить душу молодежи, страдают односторонностью и ограниченностью — достаточно вспомнить о советском миросозерцании, навязываемом детям, о фашистской или современной немецкой «истине». Но, критикуя эти «истины», подчеркивая их недостаточность или ложь, нельзя забывать, что потребность связать систему воспитания с жизнью в правде и добре действительно глубоко связана с необходимостью дать детям миросозерцание. Если центр нашего внимания лежит в личности ребенка как целом, если мы освободимся от скованности нашего внимания

периферией души ребенка и войдем в понимание внутренней ее динамики, то тогда перед нами со всей силой предстанет тема о связи свободы нашей с добром и истиной. Мы не замечаем всей трагичности и всей глубины проблемы свободы в воспитании лишь потому, что заняты простым «охранением» свободы у детей. По существу же, во имя свободы необходимо связать свободу с истиной и добром — таков тот тайный, но повелительный и верный мотив, который лежит в основе так называемой «миросозерцательной» педагогики.

4. Но тут выступает новая трудность. Те формы миросозерцательной педагогики, которые мы находим более или менее оформленными в настоящее время, хотя и внушают детям определенное мировоззрение — но делают это путем насилия. Можно сказать уверенно, что идея миросозерцательного построения педагогики дискредитирована сейчас очень сильно благодаря тому, что она фактически строится на подавлении свободы у детей и в самом обществе. Под видом «истины» в странах, о которых идет речь, насаждается казенное, принудительное мировоззрение, и если есть, конечно, существенное различие между советским режимом и режимом в Италии или Германии, то есть и серьезное, роковое сходство в том, что мировоззрение, диктуемое «сверху», должно быть принимаемо «внизу» без права критики. Если хаос свободы, опасность педагогического анархизма требует того, чтобы свобода была «изнутри» связана с истиной и добром, то эта «связанность» свободы сама должна рождаться изнутри, а не насаждаться извне. Если даже признать какое-либо мировоззрение содержащим абсолютную истину, то эта истина должна сама, своей внутренней силой победить сердце, т.е. должна быть принятой свободно. Связывание свободы истиной само должно быть актом свободы и не может быть навязано извне, не может быть принудительно насаждаемо.

Там, где попирается первая ступень свободы, где не остает-

ся права «выбора» — там не может быть речи о просветлении свободы истиной и добром. Представим себе, что сама истина — всецелая и полная, что само добро — всецелое и подлинное — будут насаждаемы насильно, подавляя первую ступень свободы, там, во имя достоинства человеческой личности, подымется глубокий, непобедимый протест. И в этом протесте, в этой защите элементарных прав личности на свободу совести мы чувствуем не только завет всей былой европейской культуры, но и сознаем всю его правду. И советская, и фашистская, и современная немецкая педагогика инстинктивно ищут педагогического выхода из того тупика, в который они попали. Этот выход они нашли в ставке на энтузиазм, в развитии героического сознания у детей, в привитии им мысли, что они призваны стать борцами за ту правду (коммунизма, фашизма, национал-социализма), которая им внушается.

Педагогически это, конечно, довольно удачно, но сама ставка на энтузиазм есть злоупотребление опасным средством, подобное злоупотреблению наркотиком. Энтузиазм обладает огромной динамической мощностью, он может вдохновлять на подвиги, длительную борьбу, повышает силы души, — это верно; но энтузиазм, если он не сопряжен с внутренней свободой, наполняет души ядом фанатизма и возвращает нас к изжитым уже периодам массовых движений, вроде крестовых походов. Энтузиазм горячит и воодушевляет, но он же рабски связывает тех, кто отдается этому огненному потоку не в зрелости духа, а в подавлении «дара рассудительности». Проблема энтузиазма очень важна и ценна с педагогической точки зрения, энтузиазм — явление великой силы духа, двигатель великой ценности, но при условии, что он растет свободно из глубины души, а не захватывает силой внушения, подавляющего всякий контроль рассудка. Гипнозом можно спаять массы в большую силу, но, конечно, здесь меньше всего есть места для заботы о личности человека, о его сво-

бодном самоопределении. Правда, наша эпоха дает много примеров того, что свобода ныне многими переживается как бремя, как иго; в наши дни все ищут «вождей», ищут, кому отдать свою свободу, кому подчинить себя. Это стремление утонуть в коллективе, этот отказ от личной свободы очень типичен для нашей эпохи и, конечно, не случаен, — и он-то и повинен в том, что тирания обязательных мировоззрений оказалась приемлемой для кое-кого из тех педагогов, у которых потребность мировоззрительной установки в педагогике назревала уже давно.

5. Какой же вывод можно сделать из всех этих неудачных и жутких даже форм мировоззрительной педагогики? Тот ли, что с попыткой по-новому ориентировать педагогику надо покончить? Но это значит, выплескивая воду из ванны, выбросить и ребенка. Один только вывод, и при том указующий новые пути исканий, может быть сделан из всего того, что дает наше время: когда мы говорим о мировоззрительной установке в педагогике, то это не значит: 1) что всякое мировоззрение годится для этого, и 2) что мировоззрение, лежащее в основе воспитания, может быть насаждаемо насильно, вопреки свободе. Наоборот, только то мировоззрение может быть поставлено в основу воспитания, которое заключает в себе оправдание и обоснование свободы. Иначе говоря, только то мировоззрение может дать то, чего от него ждут, т.е. изнутри развить дар свободы, изнутри связать его с истиной и добром, — только такое мировоззрение годится для этого, которое само ищет свободы и уважает ее. Если такое мировоззрение возможно, тогда может быть оправдана попытка построить по-новому систему воспитания.

Есть два типа мировоззрений, которые защищают и предполагают свободу: 1) релятивистская теория прогресса, выросшая в Европе в атмосфере так называемой Просветительной философии и 2) абсолютное мировоззрение, какое мы нахо-

дим в христианстве. Обе эти идейные позиции дают возможность — хотя и неодинаковую — построения педагогики на миросозерцательной основе. Рассмотрим бегло каждую из них.

6. В том мировоззрении, которое сложилось уже во второй половине XVIII в. и которое донныне еще царит среди интеллигенции разных стран, настроенной позитивистически, отвергается притязание любой истины на абсолютность, последняя признается только за человеческой личностью, с ее правом на свободное построение любого мировоззрения, но при уважении права каждого человека на иное мировоззрение. Эта защита свободы совести, свободы слова, свободы личности сообщат героический пафос всей этой системе идей, выросшей на почве борьбы с претензиями на абсолютную истину, на почве борьбы с католической церковью Западной Европы, стеснявшей всякую свободу мысли. Свобода в этом мировоззрении все время берется в своем формальном и часто негативном смысле (т.е. как свобода от всякого принуждения), но, разумеется, никому здесь не возбраняется для себя лично связывать свою свободу тем или иным мировоззрением: здесь лишь охраняется свобода каждой личности на самоопределение. Великая идея. Она дорога нам — без этой свободы, в которой крепла культура последних веков, немислима для нас жизнь, и оттого так отвратительна и непереносима тирания всякой «идеократии», т.е. всякой идеологической группы, признающей свободу лишь для себя и беспощадно отнимающей ее у других. Но во всяком строе идей, с которыми исторически связана в либерализме защита свободы личности, есть одно уязвимое место, которое и привело нас к краху отошедшей уже эпохи. Это уязвимое место заключается в том, что в защите свободы дело идет здесь лишь о формальной ступени свободы, что об истинной, творческой свободе здесь не думают и не хотят думать, так как всякое вхождение во внутренний мир человека уже нарушает его свободу.

Однако разве не назвали бы кощунством такое применение принципа свободы, при котором маленького ребенка, еще не умеющего ни в чем ориентироваться, оставили бы на «произвол судьбы»? Если в отношении к свободе поведения ребенка нельзя отбросить задачу охранять дитя, пока оно не созреет, — разве не стоит с еще большей силой та же задача в отношении к внутреннему миру ребенка? Разве мы не должны все сделать для того, чтобы дитя полюбило правду и добро, чтобы оно искренне и глубоко захотело свою жизнь посвятить им? Либерализм, о котором идет речь, прав во всем негативном содержании (защите прав личности). Однако, защищая одинаковое право всех мировоззрений и отрицая за каким бы то ни было мировоззрением права на господство, он является причиной того, что вся система культуры, какая строилась в последние века, дала нам ужасающее торжество моральной и идейной беспринципности.

Детская душа не может развиваться правильно, если она не будет одушевлена идеалом истины и добра, — идеалом конкретным и живым, возвышающимся над всем преходящим и мелочным. Иначе говоря, детская душа нуждается в религиозной жизни, которая одна связывает души с Абсолютом и тем зажигает в нас то чувство, без которого не может развиваться духовная жизнь.

7. Христианство и есть та система религиозной жизни, которая ищет свободы в человеке и только на нее опирается. Века фанатизма, объединившие христианство, уже прошли. И действительно, христианство ищет не доброго поведения и не дел закона, а внутреннего перерождения нашего сердца, т.е. искреннего, иначе говоря, свободного обращения к Богу. Оттого христианство было и остается единственной реальной базой, на которой развивается и зреет в человеке сознание свободы. И это значит, что только одно христианство и может стать той мирозерцательной основой, на которой разви-

тие дара свободы окажется не мнимым, не умаленным, а истинным и полным содержанием всего воспитательного дела.

Едва ли нужно защищать эту идею, думаю, что ее достаточно высказать. Она ведь означает не что иное, как необходимость для педагогики искать своего обоснования в христианстве, и тогда такая педагогика заполнится целостным мировоззрением и в то же время будет бережно охранять дар свободы и воспитывать к верному, положительному раскрытию этого дара. Христианство — и только оно — хочет видеть в человеке свободу, проникшую до самой глубины его существа, и если оно учит о том, что подлинная свобода невозможна вне истины, то оно хочет и того, чтобы это сознание не было принудительно навязано, а привлекло бы сердца всех своей внутренней правдой. Христианство зовет к себе, но не загоняет; оно проповедует свободу во Христе, но не путем насилия, не путем изгнания всех инакомыслящих, а путем любви и уважения к свободе каждого. Вот почему должно утверждать, что коренная проблема современной педагогики заключается в том, чтобы ей вновь обрести свой христианский смысл, чтобы подлинно и внутренне увидеть в христианстве ту духовную почву, на которой само дело воспитания может быть поставлено во всей своей надлежащей глубине.

Публикуется по: Зеньковский В.В. Педагогические сочинения. — Саранск: Красный октябрь, 2002. — С. 161–167.

Проблемы воспитания в свете христианской антропологии

<...>

Глава VII. Принципы православной педагогики

Подводя итоги всему, что было сказано в предыдущих главах, и формулируя принципы христианского воспитания в духе Православия, мы можем выразить их в ряде общих положений. Конкретные проблемы воспитания в его различных формах мы предполагаем исследовать во второй части

настоящего труда.

1. При построении системы педагогики, отвечающей духу Православия, мы должны стремиться использовать все богатство педагогических идей, выработанных как религиозной, так и классической педагогикой Западной Европы и Америки. Мы ищем органического синтеза всего ценного, что имеется в современной педагогике, и утверждаем, что этот органический синтез может быть выражен в полноте и сложности актуальных проблем воспитания лишь на основе христианской антропологии, как ее изъясняет православное сознание. Современная классическая педагогика, при всем богатстве ее творческих исканий, скована узкими рамками педагогического натурализма, отвергающего участие высшего мира в развитии человека. Поскольку педагогический натурализм связан с изжитой уже философией Просвещения, с выросшей в атмосфере секуляризованной культуры идеей «автономии» педагогики, постольку преодоление педагогического натурализма осуществляется в общем повороте современности к религиозной культуре. Необходимо, однако, освободиться от педагогического натурализма не только в понимании путей и средств воспитания, но и в формулировке его целей. Невозможно всю систему воспитания определять лишь тем, чтобы помочь детям пройти путь жизни в крепости и силе, в добре и творчестве: мы должны готовить детей и к земной, и к вечной жизни. Вечная жизнь или жизнь в вечности входит в нашу обычную жизнь; как жизнь и смерть соединены одна с другой, так время и вечность сопряжены друг с другом. Воспитание не может проходить мимо этого, не может отодвинуть в сторону участие в вечной жизни и отдаться всецело поверхности жизни. Этим определяется существенно религиозная основа воспитания в целом, этим ставится во всей силе вопрос о соотношении натурального и супернатурального в человеке,

а следовательно, и в постановке задач и средств воспитания. Этим выдвигается на первый план то освещение природы человека и динамики его развития, какое дает христианская антропология.

2. В свете христианской антропологии природа человека освещается иначе, чем в натуралистическом ее понимании. Хотя лучшие представители науки о человеке признают духовную жизнь в человеке как основу его существа (ср. напр., учение Феррье́ра¹ об *vital*), но истолкование этого духовного начала в линиях пантеизма обедняет его. Духовное начало в человеке не только не выводимо из природной эволюции, не только предполагает надындивидуальный, супернатуральный его корень, но в самой своей сущности свидетельствует о том, что оно связано с Абсолютом. Духовная жизнь в человеке есть непрестанное, неутомимое искание Бесконечности, и как раз этой его чертой оно сообщает человеку тот *elan spirituel*², который движет человека к Богу. Будучи непрямой, невыводимой «снизу» силой, духовное начало в то же время пронизывает («сверху») всю сущность человека, его эмпирический «характер», его психофизическую жизнь. В этой взаимной связанности духовного начала и эмпирической стороны в человеке выявляется существенная целостность, имеющая место и тогда, когда человеческий дух находится в плену чувственности. Поэтому, если непрямость духовного начала обуславливает иерархическую конституцию человека, то эту иерархическую конституцию надо толковать в смысле онтологическом, а не моральном. Невозможность мыслить взаимоотношение духа и эмпирии в человеке отделимыми

¹ *Феррьер Адольф* (1879–1960), швейцарский педагог, теоретик и деятель т. н. «нового воспитания» — одного из направлений реформаторской педагогики, возникшего в конце XIX–начале XX вв. — *Сост.*

² Душевный порыв (фр.). — *Сост.*

сущностно отвергает антропологию, развитую Штейнером¹, отвергает онтологическую возможность «перевоплощения». Духовное начало в человеке есть корень и источник индивидуальности в человеке, источник его неповторимости во всей живой целостности состава человека. Все это может быть понято правильно лишь при учении христианской антропологии об образе Божиим в человеке.

4. Образ Божий в человеке не есть его «природа», но он входит в его природу и дает ей то начало личности, которого в тварном мире вне человека нет. Начало личности и есть образ Божий в человеке, но вмещенное в тварное бытие, это начало личности является умаленным, лишенным самосущности, есть лишь образ Абсолютного Бытия, но не Абсолют сам в себе. Начало личности становится центром человеческой природы, в которой в силу этого все личностно, т. е. все восходит к духовному средоточию в человеке. Эта соотнесенность всей жизни человека к его духовному началу, к его «сердцу» рождает в лоне духовного самовидения эмпирическое сознание, создает возможность появления эмпирического центра личности (эмпирического я) и снова обнаруживает онтологическую неотрывность духовной и эмпирической стороны в человеке. Но тем самым создается возможность свободы в человеке, т. е. возможность его самоопределения изнутри. Свобода в человеке однако глубже, чем простая возможность саморегуляции жизни изнутри, в ней есть «тайна», — возможность творческого ее раскрытия лишь при пребывании в Истине, лишь при жизни в Боге. Вне этого свобода, сохраняя силу самоопределения изнутри, является не творческой силой, а, наоборот, источником хаоса и бесплодной претенциозности. Она безмерна в этих случаях лишь в своих исканиях и скована в своих достижениях. Так в недрах свобо-

¹ *Рудольф Штайнер (1861–1925)* — основатель Вальдорфской школы и педагогической системы. — *Сост.*

ды становится возможным грех.

5. Христианское учение о первородном грехе покоится на доктрине мистического единосущия личности со всем человечеством. В первородном грехе произошло раздвоение в духовной стороне человека: сияние образа Божия, сила исконной жажды пребывать в Боге не отменяется грехом, но имеет отныне рядом с собой его тень. Духовная жизнь в ее «естестве» — после грехопадения несет на себе бремя этого раздвоения: она «естественно» ищет Бога, но так же «естественно» и уходит от Него. В духовных сумерках сплетается темное и светлое начало в духовной жизни, неразличимо питая одно другое. Духовная жизнь требует спасения, которое и состоит в восстановлении единства в духовной жизни, т. е. в благодатном преобразении «естества». Вне этой благодатной помощи свыше раздвоение «естественной» духовной жизни не только не преодолевается, но с неумолимой логикой ведет к усилению темной духовности. Этим отвергается всякая «магия духовного делания», восхождение к духовным высотам силами самого человека: спасение возможно лишь при благодатной помощи свыше, предполагающей смиренное сознание своей немощи.

6. Начало греха, вошедшее в человека, в его бытие через мистическое единосущие всех людей, вошло и в весь тварный мир. В этом пункте христианская антропология требует софиологического истолкования, т. е. учения о мире как тварной Софии. Образ Божий в человеке через это учение оказывается Силой света и правды, всеединства и вечности (тварной) во всей природе. Но это центральное место человека в природе делает и природу соприсущей плену греха, — и раздвоение темного и светлого полюса в человеке открывает всю глубину этого же раздвоения во всем тварном мире, где космос и хаос, закономерность и случайность, силы единения и силы распада живут в нерасторжимой сопряженности.

7. Софиологическое истолкование природы человека связывает человека не только со всем миром, но через учение о мистическом единосущии человечества становится ключом к пониманию единства каждой личности с человечеством, связи в личности ее индивидуального, особенного с социальным. Но натуральная «соборность» человечества не в состоянии сбросить с себя силу греха, силу разделения и вражды; как в отдельном человеке, так и во всем человечестве раздвоение правды и неправды — преодолевается лишь в благодатном порядке. Благодатная соборность дана нам в Церкви, чем раскрывается основная истина о спасении в Церкви и через Церковь; этим полагается основа и для религиозно углубленного понимания воспитания — как «оцерковления» личности через жизнь в Церкви, через благодатное, в таинствах подаваемое восполнение человека.

8. В свете этих основных положений христианской антропологии, как их развивает православное сознание, свободное от ошибок в антропологии, имеющих место в католической и особенно протестантской догматике, даны прочные основы для построения системы православной педагогики.

9. Цель воспитания в свете православия есть помощь детям в освобождении их от власти греха через благодатное восполнение, находимое в Церкви, помощь в раскрытии образа Божия. Иначе это может быть сформулировано как раскрытие пути вечной жизни, как приобщение к вечной жизни в жизни эмпирической. Правильное учение о соотношении духовного и эмпирического состава человека устанавливает существенное значение эмпирического развития, но предохраняет от ошибки, видящей в эмпирическом развитии силу, созидующую духовную жизнь. Духовная жизнь нуждается в эмпирическом развитии, как опосредствующем начале, но она не развивается из эмпирической сферы. Это, с одной стороны, утверждает существенность и подлинную ценность эмпи-

рического развития, а с другой стороны, смысл последнего истолковывает в линиях опосредствования, в линиях инструментального его значения для правильного воспитания личности.

10. Оправданность, законность и существенная ценность эмпирического развития, понятого как начало опосредствования духовной жизни на путях ее укрепления в Боге и освобождения от исконной раздвоенности в духовной стороне, ведет к уяснению того, что значит развитие эмпирической личности в ребенке, каков его смысл, какова его функция. Это развитие, осмысляемое в свете учения о духовном начале, иерархически связывающем все в человеке, должно служить цели спасения личности через освящение и преобразование эмпирического естества.

11. Принцип всецелой «личности» в человеке позволяет формулировать задачу воспитания ребенка как раскрытие его личности — но не в линиях т. наз. «гармонического» развития естества, а в линиях внутренней иерархичности в человеке. В человеке не только все личностно, но и личность живет «всем» — оттого нельзя развитие личности оторвать от физической, психической, социальной ее жизни. Нужно только помнить иерархическую взаимосвязанность всех этих сторон в личности, их инструментальное значение в развитии основного начала в личности — духовной жизни.

12. Физическое воспитание не только «оправдано», но и необходимо; даже больше — оно «связано», как устройство жизни тела. Этот принцип дает основание для правильного понимания проблем физического воспитания, в частности, устанавливает значение, границы спорта и иных форм физического воспитания.

13. Психическое развитие должно быть свободно от порождения тех тяжелых конфликтов, под бременем которых так страдает современный человек. Здесь с особенной силой

выступает проблема воспитания дара свободы; послушание авторитету, могущее при правильном истолковании последнего, быть проводником духовного здоровья, при его неправильном истолковании лишь усугубляет трагическую раздвоенность в человеке.

14. Развитие «характера», как совокупности сил творческого и социально осуществимого действия, как психофизической крепости, самообладания и жизненного творчества, — имеет, как и все в эмпирических задачах воспитания, инструментальное значение. Понятое как самодовлеющая задача, оно не только поверхностно понимает драму человеческой жизни, но часто лишь закрепляет духовную неустроенность человека, поставляя на место жизни в Боге, как главного содержания бытия, близорукие и утилитарно понятые, а потому и двусмысленные цели жизни.

15. В свете этого и вся проблема дисциплины в воспитании должна быть связана с учением об опосредствующей функции «поведения» и всей эмпирической жизни во внутреннем развитии человека. Существенный смысл «дисциплины», как частного выражения того, что нам дано «вести» детей и «помогать» им, заключается в развитии дара свободы, в постепенном «освобождении» духовных сил ребенка от плена случайных, поверхностных его порывов. Животворной в отношении к развитию дара свободы дисциплина может быть только в том случае, если она определяется «авторитетным» лицом.

16. Проблемы сексуального воспитания получают в воспитании эмпирической личности чрезвычайно серьезное значение. Если неверно видеть в начале пола источник духовной неустроенности человека, если бесспорно, что сублимация энергии пола (до ее превращения в половую энергию) расширяет творческие возможности человека, то все же данные современной психопатологии убеждают в том, что устройство

сферы пола имеет особо важное значение для эмпирического и духовного здоровья личности.

17. Социальное воспитание должно быть связано с идеей Церкви как благодатной соборности. Точно так же и национальное воспитание, углубляя и одухотворяя связь личности с родным народом, должно быть связано с идеей сверхнационального единства перед Богом, не могущего быть зачеркнутым никакими историческими конфликтами во взаимоотношениях разных национальностей.

18. Моральное воспитание должно быть построено в линиях мистической морали, какую развивает христианство. Ни мораль благоразумия, ни мораль разума (автономная мораль) не преодолевают начала греховности, ибо не связывают служение добру с преданностью Богу. Подлинная моральная свобода лежит не в организации отвечающего закону добра поведения, а в свободе от самоутверждения, в восстановлении реального единения с Богом. Свобода становится творческой силой, силой спасения лишь при жизни в Боге. Поэтому должна быть отвергнута всякая «магия добрых дел», безличное служение добру во имя самоочищения. Раскаяние и освобождение от греха через таинство покаяния являются истинными проводниками моральной силы и исцеления болезней духа.

19. В духовном созревании огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас. Использование эстетических сил в целях укрепления духовной жизни тем более важно, что современная жизнь проникнута эстетикой (хотя бы и дурно направленной).

Эстетическое воспитание должно иметь в виду две цели: низшую, служащую задачам «развлечения» и «игры», и высшую, служащую питанию души через приобщение души к красоте. Однако эстетическое вдохновение, преображающая сила прекрасного образа должны быть закреплены «трудом»

души, — вне этого эстетическое вдохновение может служить расслаблению души и росту безответственности и особого (эстетически окрашенного) легкомыслия.

Не следует низшую функцию эстетического воспитания подчинять высшей (как и обратно), — они обе нуждаются одна в другой, находя свое место в духовном созревании человека через связь их с религиозной жизнью. Развитие одной низшей функции эстетического воспитания ведет к бесплодному и пустому эстетическому гедонизму, при котором не раскрывается питательная сила эстетического вдохновения, — развитие же одной высшей функции (в этом парадокс эстетического воспитания) ведет к отрыву от живой целостности в человеке и очень легко дает место той эстетической утонченности, которая закрывает связь эстетической сферы с духовными проблемами жизни в целом.

20. Интеллектуальное воспитание, развивая инициативу в уме, творческие силы, способность интуиции, должны развивать и удовлетворять потребность в целостном мировоззрении.

21. В религиозном воспитании основное место должно принадлежать развитию религиозного «вдохновения», живой, свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви. Участие в литургической жизни Церкви, рост внутренней жизни, чистое искание правды составляют самое сердце религиозного воспитания. Но это развитие духовной жизни невозможно вне вживания религиозного сознания в догматические истины, хранимые Церковью, вне живого приобщения к церковному разуму в его прошлом и настоящем.

Намечая эти принципы воспитания в духе христианской антропологии, как ее истолковывает православное сознание, мы даем надлежащее истолкование самому делу воспитания. В воспитании мы «ведем» дитя, «помогаем» ему достичь такой силы личности, при которой оно достаточно овладевает

тайной свободы в себе; воспитание плодотворно лишь в той мере, в какой оно обращено к духовной жизни, пронизано верой в силу Божию, в человеке святящую как образ Божий, способно зажечь детскую душу любовью к добру и правде. Смысл воспитания в том, чтобы уяснить путь спасения, связать детскую душу с Церковью и напитать ее дарами свыше, живущими в Церкви. Связать проблему воспитания с темой спасения и значит уяснить себе смысл воспитания. <...>

Публикуется по: *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения. — Саранск: Красный октябрь, 2002. — С. 333–339.

Научное издание

ФУНДАМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ
ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РАО
ТРУДЫ 2008–2012 гг.

**Хрестоматия по истории отечественной педагогики
XIX–начала XX века**

Составители:

Беленчук Л.Н., Никулина Е.Н., Овчинников А.В., Прокофьева Е.А.

Подписано в печать: 22.11.2012

Формат 60x84/16 У.п.л. 32,90 Тираж 500 экз.

Заказ №

Верстка: А.В. Кошентаевский

ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7

Издательский Центр ИЭТ
Москва, Садовническая ул, д. 58/1, 1

Отпечатано в типографии ООО «Мультипринт»
121357, Москва, ул. Верейская, д.29
тел. 998-71-71, 585-79-64

ISBN 978-5-904212-09-4



9 785904 212094