

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина»

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ. ХРЕСТОМАТИЯ

В трех частях

*Рекомендовано учебно-методическим объединением
по педагогическому образованию в качестве хрестоматии
для студентов высших учебных заведений, обучающихся
по специальностям профиля А - Педагогика*

Часть 2

Мозырь
МГПУ им. И. П. Шамякина
2013

УДК 37.013(091)(075.8)

ББК 74.03я73

И90

Составители:

Т. В. Палиева, кандидат педагогических наук, доцент;

И. В. Журлова, кандидат педагогических наук, доцент

История образования и педагогической мысли. Хрестоматия.
И89 В 3 ч. Ч. 2 / сост.: Т. В. Палиева, И. В. Журлова. – Мозырь : МГПУ
им. И. П. Шамякина, 2013. – 194 с.
ISBN 978-985-477-502-9.

В хрестоматии представлены тексты первоисточников, необходимые для организации самостоятельной работы студентов в процессе усвоения курса «Педагогика» (раздел «История образования и педагогической мысли»). Работы философов, педагогов различных исторических эпох распределены по темам согласно типовой программе.

Хрестоматийные материалы разделены на три части. В первой части представлены материалы по истории развития образования и педагогической мысли в Беларуси, России и за рубежом до XVIII века (включительно), вторая часть содержит труды, отражающие развитие европейской, российской и белорусской педагогики в период XIX века, в третьей части помещены материалы периода Новейшей истории – XX–XXI вв.

УДК 37.013(091)(075.8)

ББК 74.03я73

ISBN 978-985-477-502-9 (ч. 2)

ISBN 978-985-477-500-5

© Палиева Т. В., Журлова И. В.,
составление, 2013

© УО МГПУ им. И. П. Шамякина,
2013

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	6
 Тема 7. КЛАССИКИ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ ПЕДАГОГИКИ XIX в.	
<i>Иоганн Генрих Песталоцци</i> Как Гертруда учит своих детей	9
Лебединая песня	14
<i>Иоганн Фридрих Гербарт</i> Общая педагогика, выведенная из цели воспитания	28
<i>Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег</i> Руководство к образованию немецких учителей	48
 Тема 8. СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.	
Устав учебных заведений, подведомых университетам (1804 г.)	77
Высказывания министра народного просвещения А. С. Шишкова об обучении детей крестьян (1824 г.) <i>Из речи на заседании главного управления училищ с критикой Устава учебных заведений, подведомых университетам 1804 г.</i>	80
<i>Виссарион Григорьевич Белинский</i> Рассуждение. Доброе воспитание всего нужнее для молодых людей	81
О воспитании детей	83
<i>Владимир Федорович Одоевский</i> Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей	84
<i>Александр Иванович Герцен</i> Публичные чтения г-на профессора Рулье	86
<i>Николай Платонович Огарев</i> Проект народной политехнической школы	88
<i>Алексей Степанович Хомяков</i> Об общественном воспитании в России	90

Ян Снядецкий (Иван Андреевич Снядецкий)

Предписания, согласно которым должны пребывать в публичном и домашнем надзоре ученики Минской гимназии Винцентий и Юзеф Тышкевичи 92

Григорий Иванович Карташевский

Из письма генерал-губернатору Н.Н. Хованскому о реорганизации школ в округе (Белорусском) 8 марта 1834 г. 94

Флориан Бохвиц

Из книги «Мысли о воспитании» 97

Уладзіслаў Сыракомля (Людвік Уладзіслаў Францішак Кандратовіч)

Лісты з Беларусі 98

Тема 9. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Дмитрий Иванович Писарев

Наша университетская наука 100

Николай Иванович Пирогов

Школа и жизнь 105

Вопросы жизни 107

Константин Дмитриевич Ушинский

Труд в его психическом и воспитательном значении 109

Родное слово 118

Николай Федорович Бунаков

Школьное дело 126

Сергей Александрович Рачинский

Заметки о сельских школах 141

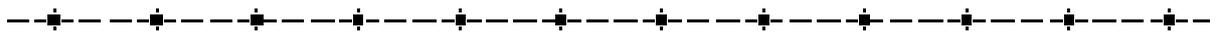
Лев Николаевич Толстой

Яснополянская школа за ноябрь и декабрь месяцы 157

О воспитании (Ответ на письмо В.Ф. Булгакова) 168

Беседы с детьми по нравственным вопросам 173

Общие замечания для учителя 178



<i>Кастусь Каліноўскі (Вінцэнт-Канстанцін Каліноўскі)</i>	
«Мужыцкая праўда»	180
Пісьмо з-пад Шыбеніцы	180
<i>Францішак-Бенядзікт Казимиравич Багушэвіч</i>	
Дудка беларуская (Прадмова)	181
<i>Карусь Каганец (Казімір-Рафаіл Карлавіч Кастравіцкі)</i>	
Прамова	182
<i>Аляксандр Карлавіч Ельскі</i>	
Пра беларускую гаворку	183
<i>Адам Егорович Богданович</i>	
Педагогические воззрения белорусского народа	184
Школьная страда	184
<i>Николай Яковлевич Никифоровский</i>	
Четыре листка из памятной книжки сельского учителя	186
Сельскошкольное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии, каким его застаёт реформа 19 февраля 1861 г.	188
ИСТОЧНИКИ	192

ПРЕДИСЛОВИЕ

Как свидетельствуют многочисленные исторические исследования, различным периодам развития общества соответствуют специфические условия его материальной и духовной жизни, которые меняются с течением времени. Однако человечеством накоплены и непреходящие ценности: искусство, народные обычаи и традиции, передаваемые из поколения в поколение, исторические реликвии и артефакты, раскрывающие генезис культуры человеческого общества. Эти духовные богатства играют огромную роль в развитии личности: соприкосновение с ними позволяет с ранних лет освоить определенные жизненные и нравственные нормы, сохранить и передать их будущим поколениям.

Как правило, культурные и социальные ценности выступают источниками исторических исследований. В отношении педагогики к их числу относятся архивные материалы по вопросам народного образования; памятники древней письменности; древние рукописи, рассказывающие о воспитании и обучении; официальные материалы (законы об образовании и воспитании, проекты, концепции, отчеты, доклады и т. д.); учебники и учебные пособия; сочинения выдающихся педагогов прошлого и современности; общая и педагогическая пресса.

Осмыслению культурного наследия прошлого в полной мере способствует содержание курса «История образования и педагогической мысли», которое позволяет будущим педагогам на основе усвоения историко-педагогических фактов выработать собственный индивидуальный стиль профессиональной деятельности. Таким образом, исторический педагогический опыт не только представляет познавательный интерес, но и практически полезен в современных условиях педагогической деятельности. Ибо изучение истории образования призвано играть значительную роль в повышении педагогической культуры учителя, передавать лучшие традиции гуманистической педагогики и тем самым помогать педагогу в его повседневной деятельности.

Изучение курса «История образования и педагогической мысли» имеет целью дать будущим педагогам представление о мировом историко-педагогическом процессе, о качественных изменениях в развитии педагогической мысли и в школьной практике, выявить то новое, что содействовало продвижению вперед педагогической науки и имеет сферу применения в современной системе образования.

В связи с этим при изучении названного курса целесообразно обращение к первоисточникам, собранным в данной хрестоматии, содержание которой раскрывает специфику воспитания и образования в разные исторические периоды в Беларуси и зарубежных странах,

результаты воздействия на обучение и воспитание условий материальной и духовной жизни общества; показывает место школьного образования в воспитании и развитии детей, роль церковно-религиозного воспитания на различных исторических этапах; отражает основные положения авторских педагогических теорий и специфику их воплощения в практике воспитания и обучения др.

Хрестоматия «История образования и педагогической мысли» способствует формированию мировоззрения, педагогической культуры и профессионализма будущих учителей. Ее содержание преследует следующие цели:

- помочь будущим педагогам сформировать систему знаний по истории развития теории и практики воспитания и образования;
- содействовать формированию у студентов педагогического мышления на основе освоения просветительских идей;
- создать условия для овладения студентами умениями анализа исторических и современных подходов к содержанию воспитания и образования в зарубежной и отечественной педагогике;
- раскрыть ведущие тенденции развития мирового образовательного процесса через первоисточники и документы.

Изучение представленного в хрестоматии материала способствует формированию у будущих специалистов следующих представлений:

- о роли педагогики в обществе, государстве, системе человеческих отношений;
- о тенденциях и закономерностях развития отечественной и зарубежной педагогики в контексте исторического знания, а также современных образовательных и воспитательных процессов;
- о сущности разносторонних связей между целями, задачами, содержанием воспитания и обучения и тенденциями, особенностями социально-культурного развития различных стран и народов;
- о структуре профессиональной деятельности преподавателя в области образования и воспитания подрастающего поколения на различных исторических этапах;
- многовекторности педагогических знаний в современных социально-экономических условиях, об основных тенденциях их развития.

Хрестоматийные материалы призваны помочь в усвоении следующих знаний:

- генезиса мирового историко-педагогического процесса;
- эволюции различных философско-педагогических подходов к воспитанию человека;
- основных этапов развития образования и педагогической мысли в Беларуси в контексте мирового педагогического процесса;

ПРЕДИСЛОВИЕ

- исторических подходов к определению психолого-педагогической сущности обучения и воспитания: принципов, методов, средств, форм;
- исторических и современных подходов к определению сущности и методов гуманизации обучения и воспитания;
- философского, культурно-исторического, национального и мирового контекстов развития образования;
- сущности, содержания, структуры и принципов развития образовательных учреждений и процессов;
- психолого-педагогических закономерностей целостного педагогического процесса, исторических и современных методов воспитания и обучения.

Хрестоматийные материалы призваны способствовать формированию у студентов следующих навыков:

- библиографических;
- работы с книгой, учебником, пособиями и другими источниками психолого-педагогической информации;
- применения рациональных приемов поиска, отбора и использования историко-педагогической информации;
- реферирования, рецензирования историко-педагогической литературы, составления тезисов, резюме, схем;
- применения историко-педагогических знаний к современному процессу организации и проведения различных форм учебных занятий и воспитательных мероприятий.

Хрестоматия разработана согласно типовой программе «Педагогика: учебная программа для высших учебных заведений по специальностям профиля А Педагогика» (сост. А. И. Андарало [и др.]; утверждена Министерством образования Республики Беларусь 24 сентября 2008 г.; регистрационный № ТД-А 015/тип). Первоисточники распределены по темам раздела «История образования и педагогической мысли».

Авторы надеются, что материалы, приведенные в данном издании, помогут будущим педагогам:

- уяснить сущность взаимодействия общества и школы в различные исторические периоды;
- сформировать представления о школе и педагогике в целом как о двигателе культурной и общественной эволюции;
- усвоить основные педагогические идеи и концепции, совершенствовать навыки их объективного анализа;
- развить познавательный интерес к освоению педагогического наследия выдающихся педагогов прошлого.

Тема 7 КЛАССИКИ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКОЙ
ПЕДАГОГИКИ XIX в.

Иоганн Генрих Песталоцци

КАК ГЕРТРУДА УЧИТ СВОИХ ДЕТЕЙ

Письмо четвертое

Я старался найти законы, которым в силу самой их природы должно подчиняться развитие человеческого ума; я знал, что законы эти должны быть тождественны с законами физически чувственной природы, и рассчитывал непременно найти в них нить, из которой можно выплести общий психологический метод обучения.

Человек, говорил я себе, в мечтательных поисках этой нити, как и в полностью зрелом во всех его частях плоде, ты видишь результат физического созревания; так не считай же зрелым человеческое суждение, не являющееся результатом полностью завершеного во всех его частях восприятия предмета, о котором должно быть высказано это суждение. [...]

1. Научись поэтому сначала упорядочивать свои наблюдения и завершать простое, раньше чем перейти к чему-либо сложному. Старайся в каждой области приобретать знания в такой последовательности, при которой каждое новое понятие является небольшим, почти незаметным добавлением к глубоко усвоенным прежним знаниям, которые стали для тебя незабываемыми.

2. Далее все родственные по своему содержанию предметы приведи в своем сознании в такую именно связь, в какой они находятся в природе, подчини в своем представлении все несущественные предметы существенным, в особенности подчини получаемое тобой в процессе обучения опосредственное впечатление от предмета тому впечатлению, которое этот предмет производит на тебя в природе с ее подлинной правдой; не придавай никакому предмету в своем представлении большего значения, чем он для человеческого рода имеет в самой природе.

3. Впечатления от важнейших предметов усиливай и уясняй путем более близкого знакомства с ними в процессе изучения и их восприятия различными чувствами. Для этой конечной цели прежде всего познай закон физического механизма, который относительную силу всех воздействий ставит в зависимость как от близости или отдаленности каждого предмета, воздействующего на твои чувства, так и от самих твоих чувств. Никогда не забывай, что от этой близости или отдаленности в очень сильной степени в каждом отдельном случае зависит все положительное в твоих взглядах, в твоём профессиональном образовании и даже в твоей добродетели.

4. Считаю все действия физической природы безусловно необходимыми и эту необходимость рассматриваю как результат искусства, с которым природа для достижения своей цели соединяет между собой посредством симметрии кажущиеся разнородными элементы ее материи; заставь искусство, которым ты в процессе обучения воздействуешь на людей, таким же образом сделать физически необходимыми результаты, которых оно добивается так, что во всей твоей деятельности средства, даже кажущиеся очень разнородными, служат для достижения все той же главной цели.

5. Но богатство и разнообразие воздействующих (на человека) явлений природы и сферы их действия служат причиной того, что результаты физической необходимости носят на себе печать свободы и самостоятельности. Действуй и ты так, чтобы результаты формирования умений и приобретения знаний, которые уже стали физической необходимостью, благодаря богатству и разнообразию средств воздействия и области их применения носили бы на себе печать свободы и самостоятельности. [...]

Письмо шестое

[...] Так, при обучении чтению я считал необходимым подчинить его умению говорить, а в поисках средств научить детей говорить я нашел принцип, требующий подчинить это умение той последовательности, с какой природа переходит от звука к слову и от него лишь постепенно к языку.

Так, стремясь научить письму, я нашел необходимым подчинить это искусство рисованию, а стараясь научить детей рисованию, считал необходимым связать это искусство с умением измерять и рисование подчинить измерению. Даже обучение складам натолкнуло меня на мысль о создании такой книги для младшего возраста, посредством которой я отваживаюсь сделать реальные познания трех-четырехлетних детей значительно большими, чем познания семи-восемилетних школьников.

Но этот опыт, который, конечно, на практике приводил меня к отдельным определенным вспомогательным приемам обучения, позволил мне все же почувствовать, что я свой предмет знаю еще не во всем его истинном объеме и не во всей его глубине.

Я долго искал общий психологический источник всех этих искусственных средств обучения, будучи убежденным, что только таким путем можно найти форму, в которой *развитие человечества определяется сущностью самой природы*. Для меня было очевидно, что эта форма основывается на общем свойстве нашего ума: полученные

от природы через органы чувств впечатления обобщать в некое единство – понятие – и постепенно доводить его до четкости.

Любая линия, мера, любое слово, говорил я себе, – результат деятельности разума, основанный на зрелых восприятиях, и этот результат следует рассматривать как средство для лучшего уточнения наших понятий. Всякое обучение по своей сути есть не что иное, как это; поэтому принципы обучения должны быть выведены из неизменной первоначальной формы развития человеческого ума. Следовательно, всё зависит от самого точного знания этой первоначальной формы. Ради этого я постоянно вновь и вновь обращал внимание на начальные пункты, из которых путем абстрагирования должна быть получена эта форма.

Мир, говорил я сам себе, мечтая вслух, представляется нам в виде переливающегося моря беспорядочных чувственных восприятий; дело обучения и искусства состоит в том, чтобы действительно без ущерба для нас ускорить наше развитие, недостаточно быстро продвигающееся вперед только с помощью одной природы. Дело обучения и искусства состоит еще и в том, чтобы уничтожить беспорядочность этих чувственных восприятий, разграничить между собой предметы, вновь объединить в нашем сознании сходные и родственные, внося тем самым большую ясность в наши представления, и после полного их уяснения возвысить до четких понятий. [...]

Так живые, но смутные мысли об элементах обучения долго носились в моем сознании. В таком виде я обрисовал их и в своем отчете, не умея еще тогда открыть непрерывную связь, существующую между ними и законами физического механизма. Я не был также в состоянии с уверенностью определить начальные пункты, из которых последовательно должны исходить наши искусственные приемы, или, скорее, та форма, в которой возможно показать, как должно происходить развитие человечества посредством самой его природы. И вдруг совсем недавно, как *deus ex machina*, на все, что я искал, пролила новый свет мысль, что средства, способствующие уточнению всех наших, познаний, основанных на чувственных восприятиях, исходят из *числа, формы и языка*.

В долгих поисках своей цели, или вернее, в смутных мечтаниях о ней, однажды я совершенно просто обратил свое внимание на то, как ведет себя и должен вести в каждом отдельном случае образованный человек, когда он желает надлежащим образом истолковать и постепенно уяснить себе какой-либо предмет, предстающий перед ним в беспорядочном и неясном виде. В таком случае он каждый раз должен будет обратить и обязательно обратит внимание на три основных момента:

- 1) сколько разнообразных предметов находится у него перед глазами;
- 2) как они выглядят – каковы их формы и контуры;

3) как они называются, как он каждый из них может выразить посредством звука, слова.

Но успех дела очевидно предполагает наличие у такого человека следующих развитых способностей:

1) способности различать неодинаковые по форме предметы и представлять себе их сущность;

2) способности различать эти предметы по количеству и четко представлять себе в виде одного или множества предметов;

3) способности уже полученные представления о числе и форме какого-либо предмета усилить при помощи языка и удержать в памяти.

Я рассуждал так: число, форма и язык, вместе взятые, являются элементарными средствами обучения, так как сумма всех внешних качеств какого-либо предмета складывается в пределах его формы и его числовых отношений и при помощи языка осваивается моим сознанием. Следовательно, искусство обучения должно сделать своим неизменным законом, исходить из этого тройственного основания и действовать следующим образом:

1. Учить детей рассматривать каждый предмет, доведенный до их сознания, как отдельную единицу, то есть отдельно от тех предметов, с которыми он кажется связанным.

2. Познакомить их с формой каждого предмета, то есть с его размером и пропорциями.

3. Как можно раньше познакомить детей во всем объеме со словами и названиями предметов, которые они узнали.

И как обучение детей должно исходить из этих трех элементарных пунктов, точно так же и первые усилия искусства обучения должны быть направлены на то, чтобы с помощью высшего психологического искусства развить основные способности – считать, измерять и говорить, лежащие в основе правильного познания всех наблюдаемых предметов; кроме того, искусство обучения должно эти способности укрепить и сделать полноценными, то есть довести средства развития и формирования этих трех способностей до максимальной простоты, высшей последовательности и наибольшего соответствия между собой.

Единственным затруднением, с которым я встретился при установлении этих трех элементарных пунктов, был вопрос: почему все свойства вещей, с которыми мы знакомимся при помощи наших пяти чувств, не являются такими элементарными пунктами нашего познания, как число, форма и название? Но я вскоре увидел, что все предметы, какие только существуют, обязательно имеют число, форму и название, остальные же свойства, познаваемые посредством пяти чувств, присущи не всем предметам; с одной группой предметов какой-либо предмет имеет одни общие свойства, а с другой – другие.

Итак, между числом, формой и названием всех вещей и остальными их свойствами я нашел существенное и определенное различие такого порядка: я не мог рассматривать другие свойства предметов как элементарные пункты человеческого познания; напротив, я установил, что все остальные свойства предметов, познаваемые нашими пятью чувствами, можно присоединить непосредственно к этим элементарным пунктам человеческого знания и что, следовательно, в процессе обучения знание детьми всех остальных свойств предметов должно быть непосредственно связано с предварительным знанием ими формы, числа и названия. Я теперь увидел, что осознание числа, формы и названия какого-либо предмета делает мое понимание этого предмета *определенным*; благодаря постепенному познанию всех других его свойств это понимание становится *ясным*; в результате осознания взаимосвязи, существующей между всеми отличительными признаками предмета, это понимание делается *четким*. Затем я нашел, что все наше *познание* имеет в своей основе три элементарные силы:

- 1) силу произносить звуки, из чего проистекает способность к речи;
- 2) неопределенную, чисто чувственную силу представления, из которой возникает способность познавать любые формы;
- 3) определенную, уже не только чувственную силу представления, из которой проистекает осознание единицы и вместе с ней способность считать и вычислять.

Таким образом, я пришел к заключению, что искусство человеческого образования должно быть связано с первыми и наиболее простыми *результатами* действия этих трех основных сил – со *звуком, формой и числом*. Обучение отдельным частностям не может привести и никогда не приведет к полному успеху, удовлетворяющему нашу природу, если эти три простых результата действия наших основных сил не будут признаны общими, самой природой признанными начальными пунктами всякого обучения; если эти три простых результата в итоге такого признания не будут облечены в формы, которые неизменно гармонично исходят из этих главных результатов действия трех элементарных сил нашей природы и твердо и уверенно содействуют тому, чтобы ход обучения до самого его завершения включить в русло непрерывного поступательного движения. В процессе этого движения элементарные силы упражняются сообща и равномерно, и только благодаря этому по существу становится возможным во всех этих трех разделах равномерно переходить от *смутных* чувственных восприятий к *определенным*, от определенных восприятий – к *ясным* представлениям и от ясных представлений – к *четким* понятиям.

Я нахожу, что таким путем искусство обучения, наконец, самым тесным образом связывается с природой или, вернее, с той изначальной

формой, посредством которой природа всегда уясняет нам предметы окружающего мира. Я считаю, что тем самым разрешается проблема нахождения общего источника всех искусственных средств обучения и вместе с тем и формы, в которой образование людей могло бы определяться самой сущностью нашей природы. Я нахожу, что тем самым устраняются трудности в применении механических законов, которые я признаю основами человеческого обучения, к формам обучения, которые опыт тысячелетий вложил в руки человечества для развития, то есть письму, счету, чтению и т. д. [...]

ЛЕБЕДИНАЯ ПЕСНЯ

Подвергните все испытанию, сохраните хорошее, а если в вас самих созрело нечто лучшее, то правдиво и с любовью присоедините к тому, что я пытаюсь также правдиво и с любовью дать вам на этих страницах.

Идея элементарного образования, теоретическому и практическому разъяснению которой я отдал большую часть своих зрелых лет, идея, мне самому в большей или меньшей степени понятная во всем ее объеме, есть не что иное, как идея природосообразного развития и формирования задатков и сил человеческого рода.

Но чтобы хоть отдаленно предугадать сущность и масштабы требований, предъявляемых этой природосообразностью, мы должны прежде всего спросить: что такое человеческая природа? В чем подлинная сущность, каковы отличительные признаки человеческой природы как таковой? И я не могу даже на одно мгновение себе представить, чтобы истинной основой человеческой природы как таковой являлась какая-либо из сил и задатков, общих у меня с животными. Я не могу иначе, я должен признать, что истинная сущность человеческой природы – это совокупность задатков и силы, которые отличают человека от всех прочих существ на земле. Я должен признать, что не моя брэнная плоть и кровь, не животная сущность человеческих желаний, а задатки моего человеческого сердца и человеческого ума, мои человеческие способности к мастерству – вот что составляет человеческую сущность моей природы, или, что то же самое, мою человеческую природу. Отсюда естественно следует, что идею элементарного образования нужно рассматривать как идею природосообразного развития и формирования сил и задатков человеческого сердца, человеческого ума и человеческих умений. Поэтому природосообразность, которую эта идея предъявляет к средствам развития и формирования наших сил и задатков, точно так же непременно требует

полностью подчинить притязания нашей животной природы более высоким притязаниям внутренней, божественной сущности задатков и сил нашего сердца, нашего ума и наших умений, то есть по существу подчинить нашу плоть и кровь нашему духу. Отсюда следует далее, что совокупность средств искусства воспитания, применяемых в целях природосообразного развития сил и задатков человека, предполагает если не четкое знание, то во всяком случае живое внутреннее ощущение того пути, по которому идет сама природа, развивая и формируя наши силы. Этот ход природы покоится на вечных, неизменных законах, заложенных в каждой из человеческих сил и в каждой из них связанных с непреодолимым стремлением к собственному развитию. Весь естественный ход нашего развития в значительной мере вытекает из этих стремлений. Человек хочет всего, к чему в себе самом чувствует силы, и он должен всего этого хотеть в силу этих присущих ему стремлений. [...]

Равновесие сил, которого столь настоятельно требует идея элементарного образования, предполагает необходимость природосообразного развития каждой отдельной основной силы человеческой природы. [...] Человек сам природосообразно развивает основы своей нравственной жизни – любовь и веру, если только он проявляет их на деле. Человек сам природосообразно развивает основы своих умственных сил, своего мышления, лишь через самый акт мышления. Точно так же он природосообразно развивает внешние основы своих способностей к мастерству и профессии, свои внешние чувства, органы и члены, лишь практически их упражняя.

И сама природа каждой из этих сил побуждает человека к их упражнению. Глаз хочет смотреть, ухо – слышать, нога – ходить и рука – хватать. Но также и сердце хочет верить и любить. Ум хочет мыслить. В любой задатке человеческой природы заложено естественное стремление выйти из состояния безжизненности и неумелости и стать развитой силой, которая в неразвитом состоянии заложена в нас лишь в виде своего зародыша, а не самой силы.

Но подобно тому как у ребенка, еще не умеющего ходить, это его желание тотчас же ослабевает, как только он при первых своих попытках шлепнется носом, точно так же ослабевает и его желание верить, если кошка, к которой он потянулся ручонкой, его оцарапает, а собачонка, до которой он хочет дотронуться, залает и оскалит на него зубы. Так же неизбежно уменьшается у него желание на деле развивать свои мыслительные способности путем упражнения их, если средства, с помощью которых его хотят научить мыслить, не действуют возбуждающе на эти способности, а утомительно отягощают их и скорее усыпляют и смущают, нежели пробуждают и оживляют их согласованными усилиями. [...] Ходу природы надлежит подняться

до развития в человеке человеческих свойств. Это предполагает, с одной стороны, помощь разумной любви, чувственно ограниченный зародыш которой заложен в нас в виде инстинктивного отцовского, материнского, братского чувства, а с другой – разумное использование искусства воспитания, за тысячелетия освоенного человечеством на опыте.

Таким образом, если дать более точное ее определение, идея элементарного образования есть не что иное, как результат стремлений человечества оказать ходу природы в развитии и формировании наших задатков и сил такое содействие, какое способны оказать ему разумная любовь, развитой ум и хорошо развитые технические склонности. [...]

Рассмотрим теперь ближе это положение с нравственной, духовной, семейной и гражданской сторон.

Зададим себе первый вопрос: как же на самом деле подлинно природосообразно развиваются в людях основы нашей нравственной жизни – любовь и вера? Как в младенце с самого рождения под влиянием человеческой заботы и человеческого искусства природосообразно оживляются и поддерживаются первые ростки наших нравственных и религиозных задатков? [...] И мы найдем следующее: первые ростки нравственных сил младенца с самого его рождения природосообразно оживляются и развиваются благодаря неуклонному и спокойному удовлетворению его физических потребностей. Святая материнская забота и инстинктивно пробуждающаяся в младенце настороженность в отношении немедленного удовлетворения любой потребности, неудовлетворение которой способно физически обеспокоить его, – вот что мы должны признать первой и самой важной подготовкой, продвижением к такому состоянию, при котором у младенца развиваются чувственные ростки доверия к источнику своего удовлетворения, а с ними и первые ростки любви к этому источнику. Из оживления этих первых чувственных ростков доверия и любви появляются и развиваются затем первые чувственные ростки нравственности и религиозности.

Поэтому для формирования человеческих свойств при воспитании человека в высшей степени важно содержать грудного младенца в состоянии полного покоя и удовлетворенности; важно использовать эти моменты для того, чтобы вызвать к жизни еще дремлющие зародыши чувства, которыми люди отличаются от всех других живых существ.

Всякое беспокойство, нарушающее в этот период растительный образ жизни ребенка, закладывает основу для оживления и усиления всех побуждений и притязаний нашей чувственной, животной природы и для подрыва важнейших основ природосообразного развития всех задатков и сил, составляющих самую сущность человеческих свойств.

Природа вложила в сердце матери первую и самую насущную заботу о сохранении этого покоя в самый ранний период жизни ребенка.

Эта забота проявляется у людей повсюду в виде присущей матери материнской силы и материнской преданности. Отсутствие этой силы и преданности у матери противно природе, оно следствие противоестественной испорченности материнского сердца. Там, где это имеет место, воздействие братского и сестринского чувства, а тем самым и благотворное влияние семейной жизни вообще лишаются своего самого первого и самого чистого живительного средства и теряют свою силу. Источник и сущность этого влияния основываются на деятельной материнской силе и материнской преданности. И подобно тому как забота о покое ребенка в первый период его жизни вообще мыслима лишь при наличии этой силы и этой преданности, точно так же сохранение их мыслимо лишь тогда, если природосообразное формирование нравственной силы ребенка продолжается. [...]

Вот насколько важна забота о покое ребенка и охраняющей его материнской силе и материнской преданности, забота о предотвращении всякого чувственного раздражения, могущего вызвать у ребенка в этот период беспокойство.

Подобные раздражения проистекают как от недостатка любовной заботы об удовлетворении действительных физических потребностей младенца, так и от избытка ненужных физических благ, возбуждающих животный эгоизм. Зародыш вредного беспокойства и всех его последствий в высокой степени развивается и оживляется в грудном младенце тогда, когда мать часто, не соблюдая никаких правил, покидает плачущего младенца, хотя тот испытывает какую-либо потребность, которую она должна удовлетворить. Ему неудобно, он так часто и подолгу вынужден бывает ждать, что испытываемая им потребность обращается в страдания, нужду и боль. Запоздалое удовлетворение потребностей младенца уже более не способно природосообразным путем, как это бы следовало, вызвать к жизни священные ростки любви и доверия к матери. Вместо создаваемого удовлетворением покоя, при котором только и развиваются природосообразно ростки любви и доверия, у ребенка появляется вредное беспокойство – первый зародыш животного одичания.

Вызванное у грудного младенца в первые же дни его жизни беспокойство неизбежно рождает первые ростки возмущившегося чувства его физической силы и склонности к животному насилию, а вместе с этим и весь ад безнравственного, безбожного суетного духа, которому чужда внутренняя, божественная сущность самой человечности и который отрицает ее.

Ребенок, до глубины возмущенный своими страданиями, вызванными тем, что мать не удовлетворила его потребности, теперь набрасывается на материнскую грудь, как голодный и томящийся жаждой зверь. А между тем, если бы он испытал лишь легкую потребность, он

приник бы к ней по-человечески радостно. Какова бы ни была причина, но когда ребенок не знает нежной руки матери и ей улыбчивых глаз, то и в его глазах и на его губах не появляются ни улыбки, ни то очарование, которые столь естественны для него, когда он спокоен. Это первое свидетельство пробуждающейся к жизни человечности отсутствует в лишенном покоя ребенке. В нем, напротив, проявляются все признаки беспокойства и недоверия, которые, можно сказать, приостанавливают развитие любви и веры в самом зародыше, приводят их в замешательство и угрожают самому существованию едва начавшегося в ребенке развития.

Но и пресыщение ребенка физическими благами, в которых он в спокойном, свободном от неестественного физического возбуждения состоянии не ощущает потребности, в корне подрывает благотворную силу священного покоя, при котором природосообразно развиваются зародыши любви и доверия, и порождает в то же время зло чувственного беспокойства и все последствия, к которым приводят вызванные им недоверие и насилие.

Безрассудная богачка, к какому бы сословию она ни принадлежала, ежедневно пресыщающая своего ребенка физическими благами, прививает ему животную, противную природе жажду наслаждений, реально не обоснованных действительными потребностями человеческой природы. Эти наслаждения скорее могут впоследствии стать непреодолимым препятствием для надежного удовлетворения действительных потребностей человека, уже в колыбели подорвав, приведя в замешательство и парализовав те силы, которые ему необходимы для верного и самостоятельного удовлетворения потребностей в течение всей его жизни. Тем самым они легко и почти неизбежно вырождаются в человеке в неиссякаемый источник все возрастающих волнений, тревог, страданий и грубого насилия.

Подлинная материнская забота о первом, чистом пробуждении в ребенке человечности, из которой, собственно говоря, проистекает высшая сущность его нравственности и религиозности, ограничивается действительным удовлетворением его настоящих потребностей. Просвещенная и рассудительная мать живет для ребенка, служа его любви, а не капризам и его по-животному возбуждаемому и поддерживаемому эгоизму. [...]

Воздействуя таким путем, материнская сила и материнская преданность природосообразно развивают в младенце ростки любви и веры. Эта сила и эта преданность призваны подготовить и заложить основы благотворного влияния отцовской силы, братского и сестринского чувства и таким образом постепенно распространить дух любви и доверия на весь круг семейной жизни. Физическая любовь к матери и чувственная вера в нее вырастают таким путем до человеческой любви и человеческой

веры. Исходя из любви к матери, этот дух любви и доверия находит себе выражение в любви к отцу, братьям и сестрам и в доверии к ним. Круг человеческой любви и человеческой веры ребенка все более расширяется. Кого любит мать, того любит и ее дитя. Кому доверяет мать, тому доверяет и дитя. Даже если мать скажет о чужом человеке, которого ребенок еще никогда не видел: «Он любит тебя, ты должен ему доверять, он хороший человек, подай ему ручку», то ребенок улыбнется ему и охотно протянет свою невинную ручонку. И если мать скажет ему: «Далеко-далеко отсюда у тебя есть дедушка, и он тебя любит», то ребенок этому поверит, охотно станет говорить с матерью о нем, поверит в то, что дедушка его любит. И если мать скажет ребенку «У меня есть отец небесный, от которого исходит все хорошее, чем мы с тобой обладаем», то ребенок, веря матери на слово, поверит в ее небесного отца... Так ребенок под руководством матери природосообразно поднимается от чувственной веры и физической любви к любви человеческой, к человеческому доверию, а от них к чистому чувству истинной христианской веры и истинной христианской любви. Идея элементарного образования хочет видеть цель своих стремлений в том, чтобы этим же путем с самой колыбели строить на человеческой основе нравственную и религиозную жизнь ребенка.

Иду дальше и задаю себе второй вопрос: каким образом в человеке природосообразно развиваются основы его духовной жизни, основы его мыслительных способностей, его способностей обдумывания, исследования и суждения? Мы найдем, что развитие таких мыслительных способностей начинается с впечатления, которое мы получаем в процессе чувственного восприятия (созерцания) всех предметов, поскольку они, затрагивая наши внутренние и внешние чувства, возбуждают и оживляют глубоко присущее силам нашего ума стремление к саморазвитию.

Это чувственное восприятие, оживленное стремлением наших мыслительных способностей к саморазвитию, в силу своей природы ведет прежде всего к осознанию впечатления, которое произвели на нас предметы такого восприятия, и, следовательно, к чувственному их познанию. Тем самым оно с необходимостью вызывает в нас потребность выразить впечатления, полученные нами путем чувственного восприятия. Прежде всего возникает потребность к мимике, но в то же время в еще большей степени ощущается и более свойственная человеку потребность в способности к речи, с развитием которой сразу же отпадает необходимость пользоваться в данном случае мимикой.

Эту важную для формирования мыслительных способностей человеческую способность к речи следует рассматривать главным образом как вспомогательную силу человеческой природы, предназначенную помочь нам плодотворно усвоить знания, приобретенные путем чувственного восприятия. Она с самого начала

природосообразно развивается лишь в тесной связи с ростом и расширением полученных через чувственное восприятие знаний, которые ей обыкновенно предшествуют. Человек не может природосообразно говорить о чем-то, чего он **еще** не знает. О чем бы человек ни говорил, он может говорить об этом лишь так, как он это знал. Что человек узнал поверхностно, о том он и говорит поверхностно; что он узнал неправильно, о том он и говорит неправильно; то, что в данном случае было верно с самого начала, то верно и по сей день. Природосообразность изучения родного языка и любого иного языка связана со знаниями, приобретенными через чувственное восприятие, а природосообразный ход их изучения должен в главнейшем соответствовать пути природы, каким впечатления, полученные путем чувственного восприятия, превращаются в знания. Если мы с этой точки зрения подойдем к изучению родного языка, то обнаружим, что, подобно тому как все многочисленные и существенные человеческие черты лишь медленно и постепенно развиваются из животных свойств нашей чувственной природы, из которой они происходят, так и овладение родным языком как в отношении органов речи, так и в отношении усвоения самого языка происходит также медленно и постепенно.

Ребенок не умеет говорить до тех пор, пока не разовьются его органы речи. Но в самом начале жизни он ведь, собственно, ничего и не знает и, следовательно, не может испытывать желания о чем-либо говорить. Желание и способность говорить развиваются в нем лишь по мере роста его познаний, приобретаемых им постепенно путем чувственного восприятия. [...]

Чтобы научить ребенка говорить, мать должна позволить самой природе воздействовать на ребенка всей прелестью, которую имеет для его органов возможность слышать, видеть, осязать и т. д. По мере того как в ребенке пробудится сознание, что он видит, слышит, осязает, обоняет и ощущает вкус, у него все сильнее станет проявляться желание узнать слова, выражающие эти впечатления, и уметь ими пользоваться, иными словами, у него все сильнее станет проявляться желание научиться об этом говорить и будет возрастать его способность овладеть этим умением. Для этой цели мать должна использовать и заманчивость звуков. Если мать заинтересована в том, чтобы побыстрее научить свое дитя говорить, и поскольку она в этом заинтересована, она должна доводить до его слуха звуки речи то громко, то тихо, то нараспев, то со смехом и т. д., всякий раз по-разному, живо и весело, да так, чтобы ребенок непременно почувствовал охоту лепетать, повторяя их вслед за ней. Она должна в то же время сопровождать свои слова возбуждением у ребенка непосредственного впечатления от тех предметов, названия которых он

должен запомнить. Она должна вызвать у ребенка чувственное представление об этих предметах в их важнейших связях, в самых разнообразных и живых положениях, должна закрепить в нем полученное представление. В усвоении же ребенком слов, выражающих эти предметы, мать должна продвигаться вперед лишь в той мере, в какой у него созрело впечатление, полученное через чувственное восприятие этих предметов. Искусство или, вернее, разумная материнская заботливость и материнская преданность могут ускорить и оживить этот медлительный ход природы при изучении родного языка. Задача элементарного образования состоит в том, чтобы исследовать средства подобного ускорения и оживления и в снóй и четкой форме предложить их матерям в виде последовательных рядов упражнений, способных содействовать достижению цели. Когда искусство выполнит это, оно совершенно найдет материнское сердце готовым воспринять эти средства и с горячей любовью использовать их для своего ребенка.

Природосообразное изучение любого другого языка, кроме родного, совсем не идет этим столь долгим путем. При изучении иностранного языка, будь то древний или новый, мы имеем следующее:

1. Ребенок обладает уже развитыми органами речи. При изучении каждого иностранного языка ему приходится упражнять свои в общем уже развитые органы речи в произнесении лишь небольшого числа звуков, свойственных именно этому языку.

2. В том возрасте, когда ребенок начинает изучать иностранный язык, древний или новый, он с помощью чувственного восприятия усвоил уже так много знаний, что в состоянии выразить их на родном языке с величайшей определенностью. Поэтому научиться каждому новому языку, по существу, означает для ребенка не что иное, как научиться преобразовывать звуки, значение которых на родном языке ему известно, в звуки, ему еще неизвестные. [...]

Но чтобы не упускать нити изложения идеи элементарного образования, вернусь к тому положению, что умственное развитие, исходящее из чувственного восприятия, должно обратиться к природосообразному обучению языка как важнейшему вспомогательному средству искусства. Средство это, поскольку оно служит уяснению познаний, исходит из чувственного восприятия. Однако умственное развитие по самой своей природе требует основы, способствующей дальнейшему его продвижению. Оно требует применения средств искусства для природосообразного развития способности самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, познанные путем чувственного восприятия, ясного осознания их. Это позволит природной склонности правильно судить о предметах, об их сущности и свойствах, возвыситься до уровня истинных вычислительных способностей.

Умственное развитие и зависящая от него культура человечества требуют постоянного совершенствования логических средств искусства в целях природосообразного развития наших мыслительных способностей, наших способностей к исследованию и суждению, до осознания и использования которых человеческий род возвысился с давних пор. Эти средства по своему существу и во всем своем объеме исходят из присущей нам способности свободно и самостоятельно сопоставлять, различать и сравнивать предметы, ясно осознанные нами самими через чувственное восприятие, то есть логически их рассматривать и логически их обрабатывать, тем самым позволять нам подняться до развитой человеческой способности к суждению.

Одним из важнейших стремлений идеи элементарного образования является исследование сущности, этих средств искусства, возвышающих мыслительные способности человека до развитой способности к суждению, и их усовершенствование, чтобы эти средства стали во всем пригодны и общеприменимы. И так как способность логически обрабатывать предметы, отчетливо осознанные через чувственное восприятие, несомненно прежде всего и природосообразно побуждается и поощряется развитой способностью считать и измерять, то ясно, что наилучшее средство для достижений этой важной цели образования надо усмотреть в упрощенной обработке обучения числу и форме. Ясно также, почему идея элементарного образования признает психологически обоснованное и упрощенное обучение числу и форме в сочетании со столь же упрощенным обучением языку глубочайшей, самой действенной и самой широкой основой природосообразного формирования в процессе обучения мыслительных способностей человека и почему она требует такого обучения.

Если говорить об элементарной обработке обучения числу и форме, то показательно поразительное впечатление, которое произвели на всех наши первые опыты в этом направлении еще в Бургдорфе. Еще примечательней, однако, тот бесспорный факт, что одни лишь позднейшие результаты этих опытов, в высшей степени односторонне начатых в Бургдорфе, а затем совершенно заглушенных, позволили устоять до сих пор моему заведению, так давно уже глубоко потрясенному в своих основах, долгие годы с открытым возмущением боровшемуся за свое существование и очутившемуся уже на краю пропасти. И даже теперь еще, когда все внешние средства его все более слабеют и почти уже истощились, когда, казалось бы, близка его гибель, оно обнаруживает великую искру внутренней жизненной силы, учреждая институт для подготовки воспитателей и воспитательниц; это выдающееся явление все еще не дает угаснуть во мне надежде на спасение моего заведения.

Если мы спросим себя, как развиваются основы искусства воспитания, на которых покоятся все средства, позволяющие выразить

результаты деятельности человеческого ума и обеспечить побуждениями человеческой души внешний успех и действенность, как развиваются основы, с помощью которых должны складываться все навыки, необходимые в семейной и гражданской жизни, то сразу увидим, что эти основы и внутренние, и внешние, что они и духовные, и физические. Но мы увидим также, что внутренняя сущность формирования всех способностей к мастерству и профессии заключается в формировании духовных сил человеческой природы, в формировании способности человека мыслить и судить. Духовные же силы человека в своем существе проистекают из природосообразного формирования у человека способности чувственного восприятия. Мы не можем не признать ту истину, что если человек хорошо, то есть природосообразно и удовлетворительным образом, обучен считать, измерять и, что с этим связано, чертить, то он в себе самом уже содержит глубокие, важнейшие основы всякого мастерства и всякой умелости. Для определенной цели приобретения нужных навыков в том мастерстве, которое он собирается изучить, ему остается лишь механически усовершенствовать силы своих органов чувств и членов в соответствии с внутренне развитыми у него способностями к овладению мастерством.

Если элементарно обработанное обучение числу и форме следует рассматривать как настоящую гимнастику для духовных способностей к мастерству, то механическое упражнение органов чувств и членов, необходимое для формирования внешних навыков, следует считать, напротив, физической гимнастикой для способностей овладеть мастерством.

Элементарное формирование способностей к мастерству (профессиональные умения нужно рассматривать лишь как специальное приложение этих способностей соответственно словесному положению и обстоятельствам жизни каждого отдельного индивидуума) покоится, таким образом, на двух различных по своему существу основах. Его природосообразные средства исходят из оживления и совершенствования двух отличных друг от друга основных сил – духовной и физической. Но лишь благодаря общему, с ними связанному оживлению и совершенствованию трех основных сил культуры человечества эти средства становятся средствами истинного образования или, что то же самое, настоящими и природосообразными средствами образования для той человеческой сущности, что заложена в нашей природе.

Я затронул сущность элементарной разработки этих средств в их нравственных и умственных основах; коснусь еще их физических основ. Главное побуждение к формированию наших нравственных и умственных сил заключается в самом их природном стремлении к саморазвитию. Точно так же главные побуждения к природосообразному формированию способностей к мастерству – и в физическом отношении тоже –

закljučаются в собственном стремлении этих способностей к саморазвитию. Стремление это и в данном случае заложено в самом существе наших чувств, органов и членов. Умственно и физически пробужденное, оно делает для нас склонность к применению этих способностей прямо-таки необходимостью. Что касается такого пробуждения, то искусству воспитания здесь, собственно, почти нечего делать. Физическое стремление пользоваться своими органами чувств и членами в основном оживляется животным инстинктом. Подчинение его инстинктам оживления, законам нравственных и умственных основ искусства – вот на что, собственно говоря, должно быть направлено элементарное стремление к природосообразному развитию этой нашей силы. В этом его преимущественно поддерживает и оживляет сила принуждения, заключенная в обстоятельствах и условиях жизни каждого отдельного индивидуума и в воздействии семейной жизни, в которой эта сила принуждения сосредоточивает все свои средства в нравственном, умственном и физическом отношениях. Заботливое и мудрое использование образовательных средств, заложенных в семейной жизни, следовательно, столь же важно в физическом отношении, как и в нравственном и умственном. Неодинаковость этих средств определяется различием в положении и условиях семейной жизни каждого отдельного индивидуума. Но при всем хаотичном разнообразии образовательных средств, содействующих применению основных сил нашей природы, сущность этих средств для развития как в физическом, так и в нравственном и умственном отношениях подчинена вечным и неизменным законам, следовательно, тождественна повсюду. При образовании ребенка совершается переход от внимательного соблюдения правильности любой формы, предлагаемой для изучения, к силе в воспроизведении ее, затем к стремлению любую форму, хорошо усвоенную в смысле правильности и силы, воспроизводить с легкостью и тонкостью. А от освоения правильности, силы и тонкости формы ребенок переходит к свободе и самостоятельности в изображении формы и к выявлению своих умений. Таков путь, которым идет природа, которым она всегда должна идти, вырабатывая умения человека. Прививая своему воспитаннику последовательным применением своих образовательных средств умение и доводя его в правильности, силе и тонкости до определенной единообразной по отношению к отдельным элементам степени совершенства, природа достигает того, что результаты этих отдельных упражнений согласуются и гармонически связаны между собой. В силу этого они вырастают во всеобъемлющую силу мастерства, без которой человек не в состоянии ни облагородить себя, ни даже почувствовать твердое, в себе самом истинно обоснованное стремление к совершенству в каком бы то ни было действительном мастерстве. [...]

Хочу еще немного задержаться на одной из самых существенных сторон этого высокого свидетельства истинно развитой совокупной силы нашей природы – на равновесии нравственных, умственных и физических сил человека или, что то же самое, равновесии сил нашего сердца, ума и мастерства. [...]

Человек, утративший подобное равновесие сил, как бы серьезно он ни стремился укрепить свои слабые умственные силы, в своих бессильных и беспочвенных стремлениях к познанию истины может все глубже погрязнуть в бредовых заблуждениях. Он утрачивает способность к действительному познанию истины и справедливости, к выполнению всех обязанностей, нуждающихся в таком познании и его предполагающих. Такой человек чувствует, мыслит и действует с необычной горячностью. Из-за нее, хотя она первоначально и проистекала из чистых побуждений сердца, он в одно и то же время, природе вопреки, стремится к тому, чего из-за присущих ему слабости и заблуждений сам же в себе не признает и что в себе презирает... И тогда он может обессилеть и впасть в противоречие с самим собой, а это в высшей степени достойно сожаления и, откровенно говоря, может оказаться неизлечимым... Животное удовлетворение, которое людям приносят ощутимые результаты преобладающих в них сил ума, способностей к мастерству и профессии, по самому своему существу таково, что заглушает ощущение недостатка любви и веры, а тем самым и стремление восстановить равновесие своих сил, укрепляя в себе любовь и веру, заглушает его в самой глубине человеческой души до такой степени, что, откровенно говоря, восстановить его просто невозможно. Подобное нарушение равновесия сил в результате ведет к ожесточенности, к состоянию, невысказанному при всех вызванных слабостью заблуждениях самой неразумной любви, самой бессильной и бездеятельной веры. [...]

Ожесточенность, влекущая за собой полную неспособность серьезно и искренне стремиться к укреплению своих слабых сил и восстановлению утраченных, ожесточенность, к которой так легко и часто ведут надменность умственных сил и наглость физических, не обладает такой же заманчивостью и нелегко проявляется при наличии благочестия, любви и веры – даже при очень значительном недостатке умственных сил и очень большой физической беспомощности. Это верно и несомненно, однако лишь в том случае, если, рассматривая эту породу слабых и односторонне развитых людей, подходить к каждому из них индивидуально. Коль скоро они составляют массу, корпорацию, орден, клику, секту и выступают в таком качестве, то и у отдельных членов этих сообществ теряется ощущение их индивидуальной слабости, столь важное для основ истинной любви и истинной веры, столь необходимое для чистого стремления к укреплению слабых сил и восстановлению

утраченных. Ощувив себя массой чувственно человеческой, то есть животной силой, они в умственном и гражданском Смысле чувствуют себя сильнее, чем это есть в действительности. Противоречия между смиренным ощущением своей слабости и вспыхнувшим чувством своей силы и своих притязаний как массы порождает настроение духа, способное при слабости людей легко побудить каждого из них в отдельности к лицемерному самообману, возбуждающему гордость своей массовой силой, и страстное, враждебное и несправедливое отношение ко всем, чьи мнения и суждения не совпадают с мнениями и суждениями, объединяющими их как массу или секту. Вследствие этого истинная способность и тихое, смиренное стремление к укреплению сил, в каждом из них в отдельности недостаточных, и к восстановлению утраченных ими сил не просто ослабевает, но еще ведет к возникновению в них грубого чувства заносчивых притязаний и жесткой жажды насильственных действий. Отсюда и ожесточенность мирских сознаний, приводящая к полнейшей неспособности искренне и истинно стремиться к укреплению ослабленных и к восстановлению утраченных сил. Это исходит не из стремлений духа, а из стремлений плоти и в своих конечных результатах проявляется совершенно так же, как проявляются односторонне оживленные результаты перевеса духовных или физических сил...

Я пока еще не затрагиваю разносторонних последствий выдвинутого положения. Прежде чем продолжать, я в первую очередь займусь рассмотрением такого вопроса: не мечта ли идея элементарного образования? Является ли она основанием действительно выполнимого дела? Громко и со всех сторон до меня доносится вопрос: где она существует в действительности?

Отвечаю: повсюду и нигде. Повсюду – в виде отдельных доказательств ее выполнимости; нигде – в завершенном виде. В виде метода, введенного в полном объеме и представленного разнообразными средствами, ее нет нигде. Нет ни одной школы, полностью организованной по элементарному принципу, нет ни одного такого института. Человеческие знания и умения во всех областях разрознены, и даже самое высокое и самое лучшее в нашей культуре складывается и организуется лишь по кусочкам; в каждом разделе своей культуры, складывающейся лишь по кусочкам, человек то продвигается вперед, то опять отстает назад. Не может возникнуть и никогда не возникнет такое состояние, которое во всем могло бы удовлетворить требованиям этой великой идеи. Человеческая природа в самой себе содержит непреодолимые препятствия для общего и в своих средствах совершенного осуществления этой идеи. Никогда ни одному институту, ни одному заведению, пусть даже их извне и поощряли и поддерживали бы по-княжески, пусть бы они получали столь же щедрую поддержку в нравственном и умственном отношении,

не удастся достичь, чтобы во всей стране была введена на практике и признана идея элементарного образования как совершенный по своим средствам метод воспитания и обучения для всех сословий...

Какую бы ясность мы ни внесли в принципы идеи, как бы максимально ни упростили ее средства, насколько бы очевидным ни сделали внутреннее тождество средств ее осуществления, все равно внешнее тождество средств ее осуществления немыслимо. Каждый отдельный человек будет в соответствии с особенностями своей индивидуальности применять эти средства иначе, чем любой другой, чья индивидуальность не гармонирует с его собственной. Один в своем сердце найдет силу для осуществления идеи и будет стремиться к ней со всем благородным пылом своей любви; другой увидит эту силу в преобладании умственного начала своей индивидуальности и постарается проложить себе путь к достижению цели с помощью ясных и верных понятий, ведущих к ней; еще кто-нибудь постарается проложить этот путь с помощью способностей к мастерству и профессии, которые он в себе ощущает; и поистине хорошо, что это так. Есть гении сердца, есть гении ума и гении умения. [...] Последствия этого с необходимостью должны вести к тому, что человеческая природа направляет всякое преобладание отдельных сил на способствование сохранению равновесия всех своих сил, но в то же время и на сохранение преград и препятствий, которые наше несовершенство воздвигает на пути успеха каждой отдельной силы и всех ее средств для этого. С таким признанием связана природосообразность всех успехов наших знаний и нашего умения, а вместе с тем и все действительное благо, проистекающее из человеческих знаний и умений.

Пока мы этого не осознаем, нам придется считать идею элементарного образования только мечтой, рожденной человеческими заблуждениями, а полное осуществление ее целей невозможным. Но если мы станем смотреть на цель элементарного образования самого по себе как на цель всей человеческой культуры и признаем, что природосообразность прогресса всех наших знаний вытекает из природы их несовершенства, повсюду ставящего непреодолимые пределы нашим знаниям и нашему умению, то цель этой великой идеи ясно представится как цель человечества. Тогда само собою отпадет суждение, в котором виновно наше ослепление, будто эта идея – пустая мечта, порожденная человеческим заблуждением, и сама по себе невыполнима. [...]

Охватывая взором всю совокупность своих усилий добиться признания идеи элементарного образования, я не могу утаить от себя, что, вынашивая эту идею, я понимал, насколько далеки от нее начальные средства народного образования для всех сословий. С невыразимой силой оживляла она никогда не угасавшее во мне стремление в упрощении

обычных, общеупотребительных форм обучения народа как наилучшему способу с несомненным успехом противодействовать плохому состоянию этого обучения во всех сословиях. Однако она, эта высокая идея, жила во мне преимущественно как плод доброго, любвеобильного сердца при несоразмерно более слабых силах ума и умения, которые должны были бы помочь стремлению моей души воздействовать на претворение в жизнь этой высокой идеи. Она жила во мне как продукт крайне развитой силы воображения, которая не могла привести ни к каким действительно значительным реальным результатам при рутине, господствовавшей в этом вопросе, в моем окружении. Она скорее походила на ребенка, вступившего в борьбу с могущественными современниками, желавшими и осуществлявшими нечто противоположное тому, к чему он в мечтах стремился; в этой борьбе он тем более должен был потерпеть поражение, что упорствовал в ней, цепляясь за свою мечту.

Иоганн Фридрих Герbart

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ВЫВЕДЕННАЯ ИЗ ЦЕЛИ ВОСПИТАНИЯ

Введение

1. То, чего хотят, воспитывая и способствуя воспитанию, определяется кругом воззрений, приносимых в дело.

2. Большинство тех, кто занимается воспитанием, совершенно не постарались о том, чтобы выработать себе круг собственных воззрений в этой области. Он складывается у них постепенно из их собственных особенностей и из индивидуальности и окружения питомца. Если они отличаются изобретательностью, то они пользуются всем, что им попадается, чтобы подготовить возбуждения и занятия для предмета своего попечения; если же они отличаются осторожностью, то они отделяют то, что может повредить здоровью, добродушию и манерам. Таким образом, вырастает мальчик, испытавший свои силы на всем, что не является опасным, способный обдумывать и действовать в повседневном; усвоивший все чувства, которые мог внушить ему тот узкий круг, в котором он живет. Если он действительно таким вырастет, то с этим можно поздравить. Но воспитатели не перестают жаловаться на то, что обстоятельства портят им все дело: прислуга, родственники, товарищи, половой инстинкт и университет! Все это довольно естественно там, где случай больше, нежели человеческое искусство, определял ту духовную

диету; ту часто скудную пищу, при которой не всегда может развиваться крепкое здоровье, способное при всяких условиях противостоять непогоде.

3. Руссо, по крайней мере, хотел закалить своего питомца. Он определил свой кругозор и остается верен ему. Он следует природе. Воспитание должно обеспечить свободное и радостное развитие всех проявлений произрастания человека, от материнской груди и до супружеского ложа. Жизнь является тем ремеслом, которому он учит. [...]

Мы думаем, что человеческий росток подобен розе, подобно тому, как царица цветов дает садовнику меньше труда, чем прочие цветы, так и человек вырастает во всяком климате, питается всевозможной пищей, всего легче научается пользоваться всем и изо всего извлекать выгоду. Только, правда, воспитание сына природы среди культурных людей является задачей, которую воспитателю провести столь же трудно, как будет впоследствии трудно жить воспитаннику среди чуждого ему общества.

4. Быть приличным в обществе сумеет лучше всего питомец Локка. Здесь условности являются главными. После Локка не нужно писать никакой книги о воспитании для отцов, предназначающих своих сыновей для светской жизни; все, что можно прибавить к ней, явится только искусственным. Купите за какую бы то ни было цену степенного человека «с утонченными манерами, знающего правила вежливости и приличия, обусловленные различиями в лицах, времени и месте, и умеющего постоянно направлять внимание своего питомца на эти вещи в той мере, которую допускает его возраст». Здесь приходится молчать. Было бы совершенно напрасно пытаться переубедить настоящих светских людей, желающих, чтобы сыновья их стали бы такими же светскими людьми. Ведь это желание сложилось под влиянием всей силы впечатлений действительности; оно постоянно подтверждается и усиливается новыми впечатлениями. [...] Впрочем, светское воспитание может достичь своих целей, потому что свет находится в союзе со светскими людьми.

5. Но мне знакомы люди, которые знают, но не любят света; которые, правда, не хотят, чтобы сыновья их были оторваны от света, но и не хотят также знать, что они потерялись в нем. Эти люди предполагают, что для юноши с хорошей головой наилучшим учителем послужат собственное самосознание, собственное участие в жизни и собственный вкус, которые научат его, когда нужно подчиняться светским условиям, насколько он сам того захочет. Они предоставляют своим сыновьям научиться знанию людей среди товарищей, с которыми они то играют, то дерутся; они знают, что природу всего лучше можно изучить среди природы, если только дома позаботились о том, чтобы заострить, направить и упражнять внимание; они хотят, чтобы их дети выросли среди того поколения, с которым им

придется жить. Каким образом все это согласуется с хорошим воспитанием? Великолепно, если только учебные часы (такими я раз навсегда считаю те часы, в которые учитель серьезно и планомерно занимается с питомцами) дают такую умственную работу, которая удовлетворяет любознательность и по сравнению с которой все детские игры даже и для мальчика кажутся пустыми и забываются.

6. Но этой умственной работы нельзя найти, если по собственному произволу бросаться от осязательно близкого к книгам и обратно. Напротив, она будет найдена, если связать и то и другое. Молодой человек, способный увлекаться идеей, представляющий себе идею воспитания во всем ее величии и красоте и не боящийся отдаться на некоторое время многократной смене надежд и сомнений, досады и радости, может взять на себя задачу поднять мальчика из среды условий действительности к более совершенному существованию, если обладает силой мысли и знания, которые позволяют ему смотреть на эту действительность как на осколок великого целого. Разумеется, что при этом не он сам, а вся власть того, что от века испытано, пережито и передумано человечеством, является истинным воспитателем мальчика, а он приставлен лишь для должного разъяснения, указания и сопровождения. [...]

10. Желательно было бы, чтобы те, кто хочет строить воспитание исключительно на основании опыта, еще бы раз оглянулись на другие науки, чтобы они удостоили осведомиться у физики, у химии, что требуется для того, чтобы обосновать одно-единственное научное положение в области эмпирии так, как это возможно в ней. Они бы узнали при этом, что из одного-единственного опыта, так же как и из разрозненных наблюдений, ничему нельзя научиться, что, напротив, приходится по двадцать раз повторять один и тот же опыт, по двадцать раз видоизменяя его, прежде чем добиться результата, который будет объясняться по-своему самыми противоположными теориями. Они узнали бы при этом, что нельзя говорить об опыте до окончания каждого испытания, и главным образом до тех пор, пока не будет тщательно исследован и взвешен угар. Угаром педагогических экспериментов являются ошибки питомца в зрелом возрасте. Следовательно, сроком для одного-единственного подобного эксперимента является, по крайней мере, половина человеческой жизни! Когда же можно стать опытным воспитателем? И из скольких начинаний, из скольких многочисленных изменений складывается опыт каждого? [...]

12. Было бы лучше, если бы педагогика пожелала возможно точнее обдумать родные для нее понятия и больше работать над самостоятельным мышлением. Таким образом, она стала бы центром определенного круга

исследований, и ей бы уже не грозила опасность того, чтобы ею правили со стороны как чужой завоеванной провинцией. Когда каждая наука старается ориентироваться по-своему и при том с такой же энергией, как и соприкасающиеся с ней, тогда только возникает благодетельное движение между всеми (философию должно удовлетворять), когда другие науки благодарно идут ей навстречу. [...]

13. От воспитателя я требую науки и силы мышления. Пусть для других наука является очками; для меня она служит глазами, причем наилучшими глазами, какие даны людям для рассмотрения их дел. Если не все науки свободны от ошибок в своих поучениях, то именно поэтому они и не являются согласными; неправильное выдает себя, или, по крайней мере люди научаются быть осторожными в спорных пунктах. Напротив, тот, кто считает себя умным и без науки поощряет все большие и большие ошибки в своих воззрениях, не чувствуя этого и, может быть, не давая этого чувствовать другим, потому что у него сглажены точки соприкосновения с миром. Ведь научные ошибки первоначально были человеческими ошибками, но только ошибками наилучших голов.

14. Первой, но вместе с тем далеко не полной наукой для воспитателя должна бы быть такая психология, в которой была бы намечена вся совокупность возможных человеческих побуждений. Я полагаю, что сознаю возможность и трудность подобной науки: еще пройдет очень много времени, прежде чем мы будем обладать таковой, и еще больше того, чтоб мы могли потребовать от воспитателя знания этой науки. Но она никогда не сможет заменить наблюдения над питомцем; индивида можно только найти; нельзя его дедуцировать. Построение питомца а ргіогі является, следовательно, несообразным выражением и в настоящее время пустым понятием, которое еще долго не может быть допущено педагогикой.

15. Тем более необходимым представляется то, с чего я начал, а именно – знать, чего хочешь, приступая к воспитанию. Мы видим то, чего ищем; каждая хорошая голова владеет психологической перспективой, поскольку для нее важно прозревать человеческую душу.

То, что важно для воспитателя, должно быть развернуто перед ним как географическая карта или по возможности как план хорошо построенного города, где сходные направления однообразно пересекают друг друга и где глаз самостоятельно ориентируется безо всякой подготовки. В настоящей книге я именно и предлагаю подобный план для неопытных воспитателей, желающих знать, какого рода опыты им следует отыскивать и готовить. Для меня первой частью педагогики являются намерения, с которыми воспитатель должен приступить к своей задаче, и практическое предварительное обсуждение педагогических мер, которые

нам следует выбирать согласно нашим современным воззрениям. Этой первой части следовало бы противопоставить вторую, теоретически объясняющую возможность воспитания и ограничивающую эту возможность сообразно изменяющимся обстоятельствам. Но эта вторая часть до сих пор остается благим пожеланием, как и та психология, которая должна бы служить для нее основанием. В общем первая часть заступает место целого, и мне приходится так и говорить об ней.

16. Педагогика – это наука, необходимая для воспитателя лично. Но, кроме того, он должен знать науки, которые будет передавать питомцу. И я теперь же признаюсь, что не представляю себе воспитания без преподавания, и, обратно, по крайней мере, в этой книге не признаю такого преподавания, которое бы не было воспитывающим. Те искусства и навыки, которые молодой человек заимствует у учителя только ради их практической пользы, для воспитателя являются столь же безразличными, как и тот цвет, который он выбирает для своего платья. Но то, каким образом определяется круг его мыслей, всецело должно занимать воспитателя, потому что из мыслей вытекают чувствования, а из них принципы и поступки. Обдумывание в этой связи всего того, что может быть предложено питомцу как достойное запечатлеться в его душе, и исследование того, каким образом все это может быть соединено друг с другом, в какой последовательности дано и каким образом расположено, чтобы служить основанием для последующего, порождают бесконечный ряд задач при разработке отдельных предметов и дают воспитателю бесконечный материал для постоянного продумывания и просмотра всех доступных ему знаний и книг, а также и всех постоянно продолжающихся занятий и упражнений. Для этой цели нам следует иметь множество педагогических монографий (руководств по использованию отдельного образовательного предмета), которые были бы все составлены по строго выдержанному общему плану. [...]

17. Но чтобы больше выдвинуть общую мысль: воспитание путем преподавания, остановимся на противоположной идее воспитания без преподавания! Примеры такого воспитания встречаются довольно часто. Воспитателями вообще не являются именно те, кто обладает наибольшими знаниями. Напротив, имеются такие (в особенности среди воспитательниц), которые или вовсе ничего не знают, или совершенно не способны педагогично использовать свои знания, однако же берутся за дело с большим рвением. Что могут они сделать? Они овладевают чувствованиями воспитанника: держат его на этой привязи и беспрестанно потрясают молодую душу так, что она не в состоянии осознать себя. Каким же образом может сложиться характер? Характером является внутренняя твердость; но как может человек внутренне окрепнуть, если ему не

позволяют рассчитывать на что бы то ни было, если не дают ему возможности доверять решительности собственной своей воли? Большой частью случается, что в глубине молодой души сохраняется уголок, в который вы не проникаете и в котором она, несмотря на все ваши нападения, тихо живет сама по себе, чаёт, надеется, развивает планы, которые осуществляются при первой возможности и в случае удачи как раз являются основанием для характера, который был неизвестен для вас. Именно поэтому цель и результаты воспитания имеют обычно так мало общего. Правда, иногда они соответствуют друг другу в том, что позднее воспитуемый становится на место воспитателя и причиняет своим подчиненным те же страдания, которые переживал сам. [...]

18. Воспитание путем преподавания рассматривает как преподавание все то, что дается питомцу в качестве предмета для рассмотрения. Сюда относится и та самая дисциплина *Zucht* (нравственная культура), которой его подчиняют. Дисциплина, нравственная культура, строгость действуют гораздо сильнее, когда являются в виде образца энергии, поддерживающей порядок, чем когда выражаются в непосредственной задержке отдельных шалостей, обычно называемой высоким именем исправления недостатков. Простая задержка может оставить склонность в полной неприкосновенности, даже возможно, что фантазия будет постоянно украшать эту склонность, что почти так же плохо, как и постоянное повторение ошибки, не исчезающее в годы свободы. Но если питомец читает в душе наказующего воспитателя нравственное отвращение, осуждение и возмущение против всяких безобразий, то он сам сообразуется с воззрениями последнего, он не может не смотреть совершенно так же; эта мысль становится внутренней силой, противодействующей склонности, и остается только достаточно усилить ее, для того чтобы она победила. Нетрудно видеть, что та же самая мысль может быть вызвана многими другими путями и что недостатки питомца вовсе не являются необходимым поводом для этих уроков.

19. Для воспитания путем преподавания я требую знания и силы мысли, такого знания, такой силы мысли, которые умели бы видеть в ближайшей действительности отрывок великого целого и умели бы представить ее таковым. – «Почему частью целого? Почему частью отдаленного? Разве близкое является недостаточно важным и недостаточно ясным? [...] И необходимо предвидеть, что такое требование должно отяготить воспитание множеством знаний и изучением языков в ущерб физическому воспитанию, совершенству в искусствах и веселой общительности!» [...] Но предположим, что действительно возможно без громоздких и запутанных приготовлений начать такое преподавание, которое, не растекаясь по полю учености, пересекало бы его

прямо и быстро, станем ли мы в таком случае повторять указанные уже возражения, а именно, что таким образом дети бесполезно удаляются от близкого и преждевременно увлекаются в странствовании по чужбине? Возможно ли при более глубоком и беспристрастном размышлении утверждать, будто близкое для детей ясно и полно таких отношений, суждение о которых может послужить основанием для дальнейшего правильного мышления? [...]

Теперь будем говорить о человеке и о человеческих отношениях! Что здесь называется близким? Разве не видно расстояние между взрослым и ребенком? Оно столь же длинно, как тот период времени, длительность которого привела нас к современному уровню культуры и развращенности. Но мы видим эти расстояния, поэтому и пишем для детей особые книги, в которых избегаем всего непонятного и всех примеров развращенности; поэтому внушаем воспитателям, чтоб они снисходили до детей и во что бы то ни стало приспособлялись к их узкой сфере, и здесь мы не замечаем множества неправильных отношений, создаваемых таким образом. Не замечаем, что способствуем тому, чего не должно быть, что неизбежно карается природой, требуя, чтоб взрослый воспитатель спустился бы вниз, чтобы построить для ребенка детский мир. [...] При этом забывают, что каждый, а также и ребенок из читаемого выбирает то, что является для него своим и по-своему судит о написанном и о писавшем одновременно. Представьте, детям дурное вполне ясно, только не как предмет для пожеланий; они найдут, что оно дурно. Прервите рассказ нравственными поучениями, они найдут его скучным. Представьте исключительно одно хорошее, они найдут его однообразным, и простая привлекательность смены сделает дурное желанным для них! Вспомните собственные впечатления при исключительно морализующих театральных пьесах. Но, если вы дадите интересный рассказ, полный приключений, взаимоотношений характеров, пусть он будет строго правдив психологически и не будет чуждым детским чувствам и взглядам, пусть в нем не будет стремления непременно изобразить самое плохое или самое хорошее, но только пусть незаметный, полудремлющий этический такт отвлекает интерес действия в сторону от дурного и направляет его к хорошему, справедливому и правильному, и вы увидите, как детское внимание будет приковано к рассказу, как они будут стремиться еще глубже найти истину и развернуть все стороны дела. Вы увидите, как разнообразие материала вызовет разнообразие суждений, как прелесть чередования приведет к предпочтению наиболее хорошего, как мальчик, который, может быть, сознает себя в нравственных суждениях на несколько ступеней выше героя или автора, будет с нравственным удовлетворением утверждать свое собственное мнение, осуждая грубость, которую он уже чувствует ниже себя.

Чтобы подобное повествование действовало продолжительно и сильно, оно должно обладать еще одним качеством, а именно: должно носить наиболее сильный и чистый отпечаток мужественного величия. Ведь мальчик так же хорошо, как и мы, отличает заурядное и низменное от величественного, и даже это различие ближе его сердцу, потому что ему неприятно чувствовать себя маленьким и он хотел бы быть мужчиной. Все взоры мальчика с хорошими склонностями направлены выше его, и в восемь лет его кругозор шире всех детских историй. Теперь нужно изображать перед ним таких мужей, одним из которых мальчик желал бы быть. И, конечно, вы поблизости такого не найдете, потому что для мальчика мужской идеал совершенно не соответствует всему, выросшему под влиянием современной культуры. Вы не найдете этого идеала также и в силе собственного воображения, так как оно полно педагогических пожеланий и полно вашими переживаниями, знаниями, и личными делами. И даже если бы вы были величайшим поэтом, какого не было еще раньше (потому что в каждом поэте отражается его эпоха), то вам пришлось бы во сто раз умножить свои старания, чтобы достичь награды за них. Ведь как само собой вытекает из всего предыдущего: целое не имеет ни значения, ни действия, если остается одиноким; оно должно стоять в середине или в конце длинного ряда других образовательных средств, так, чтобы все соединение воспринималось бы и сохраняло выигрыш отдельного элемента. Но как может из всей будущей литературы возникнуть что-либо подходящее для мальчика, который находится еще не там, где мы? Мне известна только одна-единственная эпоха, где можно отыскать описанную повесть, классическое детство греков. И прежде всего я нахожу там Одиссею.

20. Благодаря Одиссее я пережил один из наиболее приятных опытов, и главным образом ей я обязан моей любовью к воспитанию. Я почерпнул из этого опыта не мотивы к нему; они с самого начала были для меня достаточно ясны, для того чтобы я начал свою учительскую деятельность с того, что заставил двух мальчиков, из которых одному было девять лет, а другому еще не минуло восьми, отложить в сторону их Евтропия и заняться греческим, при этом, минуя всю мешанину хрестоматий, начал прямо с Гомера. Ошибка моя состояла в том, что я слишком придерживался школьной рутины и требовал от них точного разбора, тогда как для этого начала достаточно заучить наиболее характерные главные признаки флексий или, вернее, ознакомить с ними путем беспрестанного повторения, не докучая ребенку назойливыми вопросами. Недоставало мне исторической и мифологической подготовки, нужной для самых простых объяснений, которые ученый с действительным, педагогическим тактом мог бы дать с такой легкостью.

Но нет ничего, что возбраняло бы мою надежду на то, что хорошие натуры вовсе не являются редкостью среди здоровых мальчиков и будут способствовать работе других воспитателей, как способствовали и мне. Полагая, что я могу считать, что теперь я бы с большим искусством выполнил бы эту задачу, чем при первом своем начинании, нахожу, что из этого первого своего опыта (согласно которому на чтение Одиссеи потребовалось полтора года) научился тому, что при домашнем воспитании это начало является настолько же выполнимым, как и здоровым, что оно должно вообще иметь успех в этой сфере, если только учитель, подходя к делу не только с филологической, но и с педагогической стороны, разработает некоторые вопросы в помощь и указание себе более подробно, чем мне сейчас позволяют время и место.

21. Сказанного достаточно для первого ознакомления с этим предложением, но недостаточно для выяснения всего бесконечного разнообразия, содержащегося в нем. К тому же это только начало, если бы кто-нибудь проявил склонность к тому, чтоб охватить весь предлагаемый труд единой мыслью и вынашивать эту мысль в течение ряда лет. По крайней мере, я не торопился возвестить об испробованном мной. Прошло более восьми лет, как я начал свой опыт, и с тех пор у меня было достаточно времени его обдумать.

22. Подыдемся к общему! Представим себе Одиссею в качестве исходного пункта общей работы питомца и учителя, которая, поднимая одного из его узкой сферы, уже более не принижает другого и, вводя одного все дальше в классический мир, дает другому интереснейшее воплощение великого подъема человечества в повторяющем его развитии мальчика. Наконец, работа эта подготавливает воспоминания, которые, будучи связаны с вечными творениями гения, будут всегда пробуждаться при всяком возвращении к этим творениям. Так, знакомое созвездие напоминает друзьям о тех часах, когда они вместе смотрели на него.

23. А разве пустяком является то, что воодушевление учителя задерживается выбором учебного материала? Требуют для него облегчения внешнего гнета, но достигается меньше половины дела, до тех пор пока не будет снято все мелочное, отпугивающее более живых и парализующее более вялых.

24. Мелочной дух, с такой легкостью проникающий в воспитание, в высшей степени вреден для него. Он является в двух формах. Наиболее распространенная привязывается к пустякам и трубит о новых методах, если находит новые игры. Вторая форма является более утонченной и более подкупающей; она видит важное, но не различает преходящего от пребывающего; одна-единственная шалость уже является для нее пороком, и искусство сделать ребенка лучшим исчерпывается для нее уменьем изредка вызвать в нем добродетельное, умиление. Насколько иным

представится все это, когда так легко проходят мимо даже сильнейшие потрясения наиболее глубоких душ, которые, конечно, должны быть в распоряжении воспитателя и к которым он нередко должен прибегать, в особенности имея дело с сильными натурами. Кто обращает внимание только на качество впечатлений, не взвешивая их количественно, тот зря растрчивает свои наиболее тщательные соображения, свои наиболее искусные приготовления. Правда, для человеческого духа ничто не теряется, но лишь немного одновременно присутствует в сознании; только наиболее сильное и многократно закрепленное часто и свободно встает в душе, и только в высшей степени выдающееся побуждает к действию. А на длинном пути юности встречается такое множество моментов, сильно действующих на душу, каждый в отдельности, что подавляются даже наиболее сильные впечатления, если с течением времени не умножаются и не возобновляются во всевозможных направлениях. В отдельности опасно лишь то, что в глубине сердца воспитанника вызывает охлаждение к личности учителя; именно потому, что личности повторяют себя в каждом слове, в каждом взгляде. Со временем можно искоренить и это, но, конечно, для этого нужна большая и нежная заботливость. Другие впечатления, как бы искусно они ни вызывались, только бесполезно выводят душу из привычного положения, она порывисто отступает и чувствует, как будто смеется над пустым страхом.

25. Именно это приводит нас опять к тому, что можно овладеть воспитанием только при умении внести в юношескую душу широкий и во всех своих частях тесно объединенный круг мыслей, обладающий силой побороть в окружающем неблагоприятное, растворить в себе и усвоить благоприятное. Правда, возможность этого может быть обещана искусству учителя только при домашнем воспитании в счастливых условиях; но необходимо суметь действительно использовать имеющиеся возможности. Исходя из примеров, установленных здесь, можно бы учиться дальше. Кроме того, как бы мы этим ни возмущались, мир зависит от немногих; немногие, получив правильное образование, могут правильно управлять им.

26. Там, где искусство преподавания не находит себе места, там все дело состоит в том, чтобы исследовать имеющиеся источники главных впечатлений и по возможности руководить ими. Те, кто умеет распознавать, как общее отражается в индивидуальном, сумеют взять из общего плана то, что можно здесь сделать, приводя человека к человечеству, осколок к целому; а затем в закономерной пропорциональности суживать великое до малого и до мельчайшего.

27. Само человечество постоянно воспитывает себя кругом мыслей, порождаемых им. Если в этом круге мыслей многообразное связано слабо, то, как целое, оно и действует слабо; и отдельно выдающееся, как бы

причудливо оно ни было, вызывает беспокойство и насилие. Если многообразие является в нем противоречивым, то возникает бесполезный спор, в котором незаметно сила предоставляется тем самым грубым желанием, против которых борются. Разумное может победить лишь тогда, когда мыслящие представляют нечто единое и лучшее, когда объединены лучшие...

Глава вторая

Подлинное воспитание

1. Искусство нарушать спокойствие детской души, привязывать ее силами доверия и любви, чтобы произвольно подавлять и раздражать ее и преждевременно втягивать ее в беспокойный водоворот более поздних лет, было бы ненавистнейшим из всех злых искусств, если бы ему не было поставлено цели, могущей оправдать подобные средства в глазах именно тех, от кого более всего следует бояться упреков.

2. «Когда-нибудь ты будешь благодарить за это!» – говорит воспитатель плачущему мальчику; и действительно только эта надежда может извинить вызванные им слезы. Он должен остеречься от слишком уверенного и частого применения чересчур сильных средств: не всякие благие намерения заслуживают благодарности, и плохо попасть в класс тех воспитателей, которые с извращенным рвением приписывают себе благодеяния там, где другой испытывает только страдание. Отсюда совет: *не воспитывать слишком рьяно*, воздерживаться всюду, где это возможно, от применения той власти, которая порой гнетет, подавляет настроение и нарушает радость. При этом одновременно разрушаются будущее отрадное воспоминание о детстве и светлая благодарность, которая одна единственно бывает искренней.

3. Не лучше ли нам совсем не воспитывать и ограничиться одним только управлением? Да и управление свести исключительно к самому необходимому? Если все захотят быть искренними, то за это предложение выскажется много голосов. При этом будут опять восхвалять прославленную Англию, а как только начнут восхвалять, так сумеют оправдать даже недостаточное управление, которое на счастливом острове дозволяет широкое попустительство в отношении молодых людей из высших слоев общества. Оставим всякие споры. Для нас стоит только вопрос о том, можем ли мы предвидеть все те цели будущего мужчины, в отношении которых он будет благодарен нам за то, что мы в его раннем возрасте поставили их вместо него и стремились достичь их в нем? В таком случае тут нечего размышлять: мы любим детей и любим человека; любовь не терпит рискованных положений, так же как и не ждет категорических императивов.



1. Является ли цель воспитания единой или многообразной?

4. Стремление к научному единству часто приводит мыслителей к искушению искусственно сближать и выводить одно из другого то, что по своей природе представляется как многообразное, стоящее рядом. Ведь было же допущено заблуждение относительно возможности выводить из единства познания единство вещей и постулировать одно в связи с другим? Такие заблуждения не касаются педагогики; но тем сильнее чувствуется потребность охватить единой мыслью всю совокупность такого бесконечно подразделимого и все же тесно связанного во всех своих частях дела, каким является воспитание, чтобы из этой мысли истекали единство плана и концентрация энергии. Итак, если мы будем иметь в виду результат, который должен быть дан педагогическим исследованием, чтобы таковое было вполне полезным, то почувствуем стремление потребовать и предположить для единства неизбежного в результате, также и единство принципа, от которого этот результат ожидается. Затем возникают два вопроса. Во-первых, если имеется подобный принцип, то известен ли метод построения целой науки из единого понятия? Во-вторых, действительно ли представляющийся нам принцип дает всю науку в целом? В-третьих, является ли это построение науки и воззрение, из которого оно получается, единственным, и нет ли еще других построений и воззрений, хотя бы и менее целесообразных, но столь же естественных, которых, следовательно, нельзя совершенно исключить?

В статье, приложенной ко второму изданию моей азбуки зрительного восприятия, я рассматривал высшую цель воспитания, нравственность, пользуясь тем методом, который представляется здесь необходимым. Я должен во всех отношениях настойчиво просить точно сравнить эту статью и даже всю ту книгу с настоящей; по крайней мере, это является предпосылкой, необходимой мне во избежание повторений. Для правильного понимания той статьи прежде всего важно, замечают ли, в каком отношении нравственное образование стоит к остальным отраслям образования, т. е. каким образом оно видит в них предпосылки, при наличии которых оно только и может быть достигнуто с полной уверенностью. Можно надеяться, что неослепленные люди легко поймут, что проблема нравственного воспитания не является особой, отделимой от всего воспитания частью, а, напротив, стоит в необходимой и глубокой связи с остальными заботами воспитания. Но из самой статьи видно, что связь эта не распространяется на все части воспитания до такой степени, чтобы мы имели бы какие-либо основания рассматривать их исключительно, поскольку они входят в эту связь. С гораздо большей силой выступают другие взгляды относительно непосредственной

ценности общего образования, пожертвовать которыми мы не имеем права. Следовательно, по моему убеждению, тот образ мыслей, который ставят во главу этические вопросы, является главным, но не единственным и не всеобъемлющим воззрением воспитания. [...] Однако же воспитание не может оставаться в бездействии до тех пор, пока не будут закончены философские исследования. Напротив, следует пожелать, чтобы педагогика была возможно более независима от философских сомнений. По всем этим причинам я здесь избрал путь, который для читателей будет более легким и менее запутанным и будет непосредственно касаться большего числа научных вопросов, но зато явится менее благоприятным для последних умозаключений и обобщающих выводов, поскольку при этом всегда скажутся следы разделенных соображений и отсутствие полного объединения многообразного. Это говорится для тех, кто чувствует себя способным направлять или еще лучше построить педагогику собственными средствами.

5. По существу самого дела не может быть единой педагогической цели именно потому, что все должно исходить из мысли: воспитатель является при мальчике представителем будущего мужчины, следовательно, воспитатель должен теперь же поставить себе те цели, которые будут поставлены перед собой его питомцем, когда тот станет взрослым, должен подготовить внутренние условия, облегчающие достижение их. И не должен затруднять деятельности будущего человека, следовательно, не должен приковывать ее к отдельным пунктам и в той же степени не должен ослаблять ее путем рассеяния. Он не должен упустить ничего как в интенсивности, так и в экстенсивности всего того, что может быть потребовано от него в дальнейшем. Как бы велика или мала ни была эта трудность, ясно только одно: если человеческие стремления являются многообразными, то и заботы воспитания должны быть многообразными!

6. Но это не значит, что многосторонность воспитания не может быть легко подчинена одному или немногим формальным основным понятиям. Гораздо скорее царство будущих целей питомца немедленно распадается перед нами на две области: область возможных целей, из которых он со временем может выбрать любую и преследовать ее, насколько ему заблагорассудится, и совершенно обособленную область целей необходимых, в отношении которых он никогда не простит себе, если упустит хоть одну из них. Словом, цели воспитания распадается на цели, предоставленные произволу (свободному усмотрению) не воспитателя и не мальчика, а будущего мужчины, и цели нравственные. Эти две главные рубрики немедленно представляются тому, кто помнит известнейшие основные положения этики.



II. Многосторонность интереса, сила характера нравственности

7. Как может воспитатель заранее предусмотреть возможные цели питомца?

8. Объективная сторона этих целей как дело произвола (свободное усмотрение) не имеет никакого интереса для воспитателя. Только сама воля будущего мужчины и, следовательно, сумма тех требований, которые будут поставлены этой волей в себе и собою, является предметом *благой воли* воспитателя, и сила, первоначальная охота, активность, с которыми тому предстоит произвести расчет с поставленными им самим требованиями, являются для *этого* предметом суждения, исходящего из идеи *совершенства*. Таким образом, нам представляется не определенное количество различных целей (которых мы вообще не можем знать заранее), но активность подрастающего человека вообще, вся совокупность его внутреннего непосредственного оживления и возбудимости (*Regsamneit*). Чем больше эта совокупность, чем полнее, шире и чем согласованнее внутри себя самой, тем совершеннее является она и тем более обеспеченной является наша *благая воля*.

9. Но цветок не должен разрывать своей чашечки, полнота не должна переходить в слабость вследствие продолжающегося рассеяния во многом. Человеческое общество давно прибегло к разделению труда, направленному к тому, чтобы всякий мог действительно хорошо выполнять свое дело. Но чем ограниченнее, чем распределеннее является выполняемое, тем многообразнее воспринимаемое отдельной личностью ото всех остальных. А так как духовная восприимчивость основана на духовном сродстве, а последнее на сходных умственных упражнениях, то понятно, что в высшем царстве истинного человечества работы не должны быть разделены до такой степени, чтобы не знать друг о друге. Все должны быть любителями в отношении всего и виртуозами в каком-либо одном предмете. Но особая виртуозность есть дело свободного усмотрения, и, напротив, многосторонняя восприимчивость, которая может возникнуть из разнообразных начинаний по собственному стремлению, есть дело воспитателя. Поэтому мы называем первую часть педагогических целей многосторонностью интереса, которую необходимо отличать от ее собственной крайности, многосторонней суетливости. А так как предметы, на которые направлена воля, отдельные направления сами по себе интересуют нас вполне равномерно, то, чтобы слабость не вызывала неудовольствия рядом с силой, мы прибавляем определение: равномерно колеблющаяся многосторонность. Таким образом, мы достигнем смысла обычного выражения: гармоническое развитие всех сил,

при котором возникал вопрос: что следует разуметь под множественностью душевных сил и что должна означать гармония различных сил?

10. Каким образом воспитатель должен присвоить себе *необходимые цели* питомца?

11. Так как нравственность связана единственно и исключительно с собственной волей, определенной правильным пониманием, то прежде всего само собой понятно, что нравственное воспитание не направлено на известное внешнее поведение, а должно выработать в душе питомца понимание с присущей ему волей.

12. Я оставляю в стороне метафизические трудности, связанные с выработкой. Тот, кто умеет воспитывать, забывает о них: кто не может преодолеть их, тому прежде педагогики потребуется метафизика, и исход его умозрений покажет ему, является ли воспитание возможной для него идеей или нет.

13. Я всматриваюсь в жизнь и нахожу весьма многих, для которых нравственность служит известным ограничением, и весьма немногих, для которых она является жизненным принципом. Большинство обладает характером, без отношения к достоинству, и жизненным планом только для собственного благоусмотрения: Добро они делают случайно и охотно избегают плохого, если доброе приведет их к той же цели. Моральные принципы для них скучны, потому что для них из этих принципов не вытекает ничего, кроме отрывочных задержек потока мыслей, а то, что сталкивается с этими задержками, является для них даже желанным; юный сорванец получает их одобрение, если в его провинностях обнаруживается известная сила, и они в глубине души прощают все, что не является смешным или коварным. Нетрудно довести питомца до их уровня, если признать это задачей нравственного воспитания. Нам надо позаботиться только о том, чтоб его не дразнили, не оскорбляли, чтоб он рос, сознавая собственную силу, и получил бы известные принципы чести, которые легко запечатлеть в нем, потому что они толкуют о чести не как о чем-то приобретаемом с большим трудом, а как об известном даре самой природы, требующем только того, чтобы в известных случаях защищали и подтверждали его согласно условным формулам. Но кто может поручиться нам за то, что будущий человек не станет сам искать добра, не сделает его предметом своей воли, целью своей жизни, мерилom для самокритики? Кто защитит нас от того осуждения, которое тогда падет на нас? Что, если он потребует от нас ответа в том, что мы посмели по собственной инициативе воспрепятствовать тем возможностям, которые, быть может, привели бы его к лучшим условиям духовного роста и, конечно, не привели бы к воображению, будто он является воспитанным? Встречаются подобные примеры! И никогда

не бывает безопасным присваивать себе право управлять чужими делами, если не хочешь действовать должным образом. По отношению к человеку, вполне достигшему строгих нравственных понятий, никто не заслужил бы более тяжелого осуждения, чем тот, кто присвоил себе такое влияние на него, которое могло сделать его хуже, чем он есть.

14. Итак, позаботиться о том, чтобы идеи справедливости и добра во всей своей определенности и чистоте являлись действительным предметом воли, чтобы в зависимости от них определялось внутреннее, реальное содержание характера, внутреннее ядро личности с отстранением всякого произвола, вот это, а не что-либо меньшее является истинной целью нравственного просвещения. И хотя бы меня и не вполне понимали, когда я коротко называю идеи справедливости и добра, но, к нашему счастью, этика уже давно отвыкла от той половинчатости, до которой она прежде иногда опускалась в форме учения о наслаждениях (утилитаризм), следовательно, мысль моя ясна.

III. Индивидуальность питомца как исходная точка воспитания

15. Стремления воспитателя носят общий характер; питомец же является особым человеком.

16. Не складывая души из смешения всевозможных сил и не конструируя мозга из позитивно-вспомогательных органов, правда, могущих освободить ум от некоторой части его работы, мы должны принимать опыты, указывающие нам, что духовная сущность при том или ином своем воплощении сталкивается с определенными то затрудняющими, то, напротив, облегчающими ее проявления условиями в том самом объеме, в котором они представляются нам, не оспаривая их.

17. Как бы сильно ни было в нас побуждение испытать путем опыта гибкость подобных условий и ни в коем случае не уступать перед их трудностью в пользу нашей инертности, мы, однако, предвидим, что всегда наиболее чистые и удачные изображения человечества показывают одновременно и отдельного человека: мы даже чувствуем, что индивидуальность должна проявиться, для того чтобы простой экземпляр рода, поставленный рядом с самим родом, не показался слишком мелким и не исчез бы как безразличный; мы знаем, наконец, благоприятные результаты того, что к различным занятиям подготавливаются и предназначают себя различные люди. Кроме того, среди стараний воспитателя все более и более проявляются особенности молодого человека; хорошо еще, если они не прямо противодействуют стараниям воспитателя или не принимают такого неправильного направления, что из них выходит нечто третье, нежелательное для обоих. Последнее почти всегда случается с теми, кто вообще не умеет обращаться с людьми и потому не умеет подойти к человеку, уже присутствующему в мальчике.

18. Изю всего этого для целей воспитания вытекает одно определение отрицательного характера, соблюдение которого столь же важно, как и трудно: индивидуальность необходимо по возможности сохранять нетронутой. Для этого главным образом требуется, чтобы воспитатель сам бы хорошо различал, что в нем самом является случайным, и точно отмечал бы те случаи, в которых он желает одного, а питомец действует по-другому, причем ни на той, ни на другой стороне нет существенных преимуществ. При этом собственное желание всегда должно уступить, надо даже по возможности подавить выражение такового. Пусть неразумные родители по своему вкусу направляют своих сыновей и дочерей, пусть покрывают неотесанное дерево каким угодно лаком, который будет нетерпеливо сорван в зрелые годы, правда, не без боли и не без вреда. Истинный воспитатель, если и не может предупредить этого, то во всяком случае не будет принимать в этом участия: его занимает собственное построение, для которого он постоянно находит в детской душе широкий простор. Он будет остерегаться того, чтобы браться за дела, которые не могут заслужить благодарности. Он охотно предоставляет индивидуальности беззаботно хвалиться тем, на что единственно она способна, а именно резкими очертаниями и поразительной ясностью своих проявлений, а для себя ищет чести в том, что он в человеке, который был предоставлен на его благоусмотрение, сумел сохранить чистый отпечаток личности, семьи, рода и нации.

IV. О необходимости соединить цели, различие которых было ранее установлено

19. Мы не можем развивать наши педагогические намерения из одной исходной точки, не закрывая глаз на разнообразные требования, заключенные в деле, но, по крайней мере, мы должны привести к одной точке то, что должно быть целью одного-единственного плана. Потому что без этого где же должна начаться наша работа? Где кончиться? Где искать прибежища при ежеминутно выступающих настойчивых требованиях разрозненных разнообразных соображений?

Возможно ли вдумчиво воспитывать, не чувствуя ежедневно глубокой потребности в единстве цели?..

20. Совместима ли индивидуальность с многосторонностью? Можно ли сохранить первую, вырабатывая вторую? Индивид горбат – многосторонность является ровной, гладкой, круглой, потому что, по нашим требованиям, она должна вырабатываться так, чтобы оставаться уравновешенной. Индивидуальность определена и ограничена; многообразный интерес стремится вдаль по всем направлениям; он должен уступить там, где цель остается неподвижной или даже отталкивает; он должен вращаться в постоянной смене, тогда как она покоится в себе, чтобы временами с резкостью выступить.

21. Какое отношение индивидуальности к характеру? С ним она, по-видимому, совпадает или прямо его исключает, потому что мы ведь по

характеру узнаем человека, но должны бы узнавать его по его нравственному характеру. Однако менее нравственный индивид узнается не по нравственности, а, напротив, по многим другим индивидуальным чертам, и именно эти черты и представляют, по-видимому, его характер.

22. Самое же худшее затруднение лежит между обеими главными частями самой педагогической цели. Как же многосторонность может примириться с тем, чтобы втиснуться в тесные границы нравственности, и как может серьезная простота нравственного смирения примириться с пестрой одеждой многостороннего интереса?

23. Если бы педагогике пришла мысль жаловаться на то, что в целом она продумывается и проводится с достаточной заурядностью, то ей следовало бы остановиться только на тех, кто своим толкованием назначения человека так мало помог нам выпутаться из жалкой середины между теми соображениями, которые, казалось бы, должны быть согласованы между собой. Ведь при воспарении взоров к высоте нашего призвания обычно забываются индивидуальность и земной многосторонний интерес, пока вскоре затем он не заставит забыть о первой. И пока нравственность убаюкивается верованием в трансцендентальные силы, в распоряжении неверующего остаются действительные силы и средства для управления миром.

24. Попытаться наверстать сразу то, чего не хватает в подготовительных работах, было бы задачей, о которой мы здесь и помышлять не должны. Пусть только нам удастся возможно ближе всмотреться в пункты, стоящие под вопросом. Конечно, нашей главной задачей должно быть тщательное расчленение отдельных главных понятий, и именно: многосторонности, интереса, характера нравственности, потому на них мы должны направить все труды, намечаемые нами. При расчленении возможно, что отношения одного к другому сами собой установятся правильно. Но что касается индивидуальности, то она, очевидно, является психическим феноменом; следовательно, рассмотрение таковой должно входить во вторую выше упомянутую половину педагогики, которой надлежало бы строить на основе теоретических понятий, подобно тому как настоящая строит на основе практических.

25. Но все же мы не можем здесь оставить совершенно в стороне индивидуальность, иначе у нас сохранилось бы постоянное тревожное воспоминание о ней, и это препятствовало бы нам заняться с полным доверием продумыванием главных частей педагогической цели. Вследствие этого мы немедленно должны предпринять некоторые шаги к примирению индивидуальности с характером и многосторонностью. После этого можно будет принять для последующих книг сделанные здесь определения и мысленные связи и продолжать упражняться во всестороннем рассмотрении предметов воспитания, не теряя одного из-за другого. Но никакие правила одни не могут заменить собственных упражнений.

V. Индивидуальность и характер

26. Каждая вещь отличается своей индивидуальностью от других, однородных с ней. Отличительные признаки часто называются индивидуальным характером, и, таким образом, обыденная речь смешивает два слова, которые мы желаем определить, противопоставляя их. Но сразу чувствуется, что слово «характер» употребляется в ином смысле, как только начинают говорить о характерах в драме или об отсутствии характеров в детях. Просто индивидуальности создают плохую драму, а дети отличаются весьма резко выраженной индивидуальностью, не обладая характером. То, чего недостает детям, что должны показать действующие лица в драме, что в человеке, как в разумном существе, вообще способно проявить характер, есть воля, и притом воля в строгом смысле слова, весьма сильно отличающемся от колебания настроения и желания, потому что они нерешительны, тогда как воля решительна. Степень этой решительности является характером.

27. Хотение и решение происходят в сознании. Индивидуальность же не создается, она является тем темным корнем, из которого, по нашим психологическим чаяниям, мы ждем, что вырастет то, что постоянно выступает в человеке в новой и новой форме, в зависимости от обстоятельств. Наконец, психолог приписывает ей и самый характер, тогда как учитель трансцендентальной свободы, взоры которого направлены исключительно на уже сложившийся характер, разделяет бездонной пропастью интеллигибельную сущность от природной.

28. Характер в своем отношении к индивидуальности почти неизбежно проявляется в борьбе, потому что он прост и устойчив, а из глубины ее вытекают все новые причуды и вожделения. Даже в тех случаях, когда ее активность подавлена, она все же ослабляет выполнение решений своей многообразной пассивностью и раздражительностью.

29. Борьба знакома не только нравственному, но и всякому характеру, потому что каждый по-своему ищет последовательности. В победе над лучшими проявлениями своей индивидуальности вырабатывается честолюбец и эгоист; в победе над самим собой создается герой порока, так же как и герой добродетели. Комической противоположностью им служат те слабовольные, которые тоже, желая быть последовательными, строят свою теорию на принципе: не бороться, а отдаваться течению. Правда, это является тягостным, странным пробиванием из света во мрак, от сознания к бессознательному. По крайней мере, лучше в таких случаях вести борьбу с осторожностью, нежели с упорством.

VI. Индивидуальность и многосторонность

30. Если раньше нам приходилось различать то, что, по-видимому, совпадало, то здесь нам предстоит выровнять то, что хочет выступить.

31. Многосторонность не знает ни рода, ни положения, ни эпохи. С устойчивыми мнениями, с отзывающейся на все впечатлительностью она одинаково идет и мужчинам,.. и детям, и женщинам. [...] Аристофан и Платон являются ее друзьями, но ни один из них не владеет ею. [...]

32. В этом смысле человек с характером не является многосторонним, потому что не хочет этого. Он не хочет служить ни каналом для всех ощущений, вызываемых минутой, ни другом для всех, кто привязывается к нему, ни деревом, на котором вырастают плоды всевозможных настроений. Ему стыдно быть сосредоточием всех противоречий; равнодушие и споры одинаково для него ненавистны. Он дорожит искренностью и серьезностью. [...]

36. Индивидуальностей много; идея многосторонности едина; первые заключены в ней как части в целом. И часть может измеряться по отношению к целому, а также быть расширенной до пределов целого. Здесь это должно быть достигнуто воспитанием.

37. Только не следует мыслить этого расширения так, как будто мы к имеющимся уже частям прибавляем постепенно новые. Воспитателю всегда представляется вся многосторонность то в уменьшенном, то в увеличенном виде. Его работа состоит в том, чтобы умножить всю совокупность, не изменяя ни очертаний, ни пропорций, ни облика. [...] Но основное содержание интереса, равномерно расширенного во все стороны, определяет запас непосредственной духовной жизни, который, вследствие того что держится не на одной только нити, не может быть сокрушен судьбой, а только может быть обращен в другую сторону в зависимости от обстоятельств. А так как нравственный жизненный план сам соображается с обстоятельствами, то многостороннее образование дает необыкновенную легкость и охоту переходить к новым видам занятий и новому образу жизни, которые каждый раз могут оказаться и наилучшими. [...]

VII. Предварительный взгляд на средства подлинного воспитания

39. Интерес вытекает из интересных предметов и занятий. Из богатства таковых возникает многосторонний интерес. Привлечь его и преподнести надлежащим образом является делом преподавания, которое продолжает и дополняет ту предварительную работу, которая исходит от опыта и общения с людьми.

40. Для того чтобы характер принял нравственное направление, индивидуальность должна сохраняться как бы погруженной в текущий элемент, который, в зависимости от обстоятельств, то содействует, то противодействует ей, но в большинстве случаев остается почти неощутимым. Этим элементом является забота о развитии и дисциплинированности воспитуемого, которая оказывает свое действие главным образом на произвол и отчасти также на понимание. [...]

Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег

РУКОВОДСТВО К ОБРАЗОВАНИЮ НЕМЕЦКИХ УЧИТЕЛЕЙ

I. Правила обучения, относящиеся к ученику, к субъекту

1. Обучай природосообразно!

Обучение должно быть согласовано с человеческой природой и законами ее развития. Это главный, высший закон всякого обучения. Если возможно доказать, что известный способ обучения, метод и т. п. является природосообразным, то этим уже доказана его правильность. Что, напротив, приходится признать противоречащим природе ребенка и противоестественным, то безусловно непригодно. Поэтому как для врача, так и для воспитателя самое важное – узнать природу человека вообще и в частности, чтобы верно служить ее свойствам, особенностям и стремлениям. Можно противиться ее велениям, пересекать в некоторых случаях отчасти или целиком ее стремления; можно приказать им исчезнуть, но все это бесполезно. [...] Человек не велик в борьбе с природой, она смеется над его фантазиями, его созданиями; он велик только вместе с ней. Заключение в ней силы и законы непреложны. Она может, чего хочет, и хочет только того, что может. Главное зло на свете, всякие несчастья и преступления происходят оттого, что природа человека не получила удовлетворения. Кто умеет наблюдать за сопротивлением природы неестественным ограничениям и стеснениям, удивляются ее энергии. Природа – это сила.

И в человеке его природа также сила. Можно не понять, что в него вложила природа, и стараться подавить ее стремления. Но все, что получается из отдельного человека, происходит благодаря использованию заложенных в нем сил, часто даже вопреки ложному их применению, не соответствующему его природе, обучению и извращенному воспитанию. Неправильное обращение с человеческой природой может убить отдельных людей, но человечество убить нельзя. В каждом новорожденном ребенке гонимая природа вновь возрождается, словно феникс из пепла, и вступает в борьбу с противодействующими ей явлениями и влияниями. Ни на минуту не ослабевая, она ведет жестокую войну против всего, что идет ей наперекор. Она одна – непобедимая сила на земле; она выходит в конце концов победительницей из всякой борьбы. Подавляйте стремящийся вперед разум силами тьмы: предрассудками, суевериями, заблуждениями, обманом, глупостью – в результате разум все равно возьмет верх. Стесняйте противоестественным образом:

деспотическими законами, идолопоклонством, рабством стремления воли – за ночь у нее вновь вырастают крылья. Неожиданно она прорывается наружу, как бушующий вулкан с ужасающей мощью. [...] Поэтому прислушивайся и внимай голосу природы, следуй точно по указанному ею пути. Лишь в союзе с ней можно достигнуть счастья и осчастливить других. Без доверия к природе человека невозможно природосообразное, успешное воспитание. Там, где у человека наблюдаются противоестественные явления, внешняя или внутренняя уродливость, это должно быть отнесено за счет противоестественных влияний. Природа правдива. Она не создает в ребенке отравляющего жизнь недоверия, это результат искаженных влияний.

Следующие правила по большей части основаны на принципе природосообразности. Они или подчиняются ему или из него вытекают. Указывалось, что при помощи принципа природосообразности нельзя ничего установить, так как они чисто формального характера. Последнее совершенно правильно: он является нормативным, но в качестве такового по праву занимает первенствующее место, имеет руководящее значение, обладает авторитетом, требующим уважения.

2. Руководствуйся при обучении естественными ступенями развития подрастающего человека!

Обыкновенно в развитии человека до четырнадцати или шестнадцати лет различают три ступени: 1. Ступень преобладания ощущений (чувственного познания) или созерцания; 2. Ступень памяти; 3. Ступень рассудка. К этому ныне добавляют еще четвертую ступень разума. Это подразделение содержит, несомненно, известную долю истины; однако оно не настолько бесспорно, чтобы им руководствоваться в обучении. Дело в том, что жизнь ребенка не может быть разделена на резко разграниченные периоды.

Все дети, правда в определенный период их жизни, например в период прорезывания зубов или к десяти годам, уже обладают обыкновенно некоторыми общими свойствами. Это, однако, не значит, что одно какое-нибудь направление, один задаток или одна сила настолько выдвинулись вперед, чтобы все другие перед нами стушевались или совершенно отступили на задний план. Поэтому данное подразделение фигурирует только как схема в заголовках руководств, которые выглядят благодаря этому весьма методически, но в дальнейшем сами очень мало с ним считаются. Другие, более общие и неопределенные определения, например категории Гегеля (созерцание, представление, понятие) или Канта (понятие, суждение, заключение), еще менее пригодны, что не требует доказательств. И все-таки, чтобы поставленный во главе принцип не оставался пустым звуком, необходимо сказать что-то более определенное о ступенях развития, или периодах развития. [...] Решить этот

вопрос можно только путем анализа имеющегося опыта. По моему мнению (которое читателям рекомендуется проверить), о нем можно сказать следующее: это, правда, немного, но этим немногим приходится удовлетвориться.

По истечении первых лет жизни ребенка не бывает такого времени, когда не проявилось хотя бы одно из основных различий, свойственных его интеллектуальным задаткам, о которых здесь идет речь. Если мы обозначим их, в порядке их последовательного развития, как чувственное восприятие, память, рассудок и разум, то этим мы скажем, что ребенок в любое время является существом, одаренным этими различными познавательными средствами. Он, следовательно, не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, в другое рассудочным существом и т. д., а всегда проявляются все функции, но лишь в различных формах и видах. [...]

Необходимо, однако, установить наиболее общие формы развития умственной жизни. Ими являются восприимчивость и самодеятельность. Обе они проявляются всегда, но только первая преобладает в раннем возрасте и при нормальном развитии ребенка все более и более переходит во вторую. Это относится к духовной жизни. Но если взять человека в целом: обе его стороны – душу и тело, то мы должны сказать, что в первые двенадцать – четырнадцать лет жизни ребенка самодеятельность проявляется преимущественно в физической деятельности. Обе формы духовной жизни человека существуют, таким образом, нераздельно, но только очевидно, что восприимчивость с годами ослабевает.

На основании вышеизложенного дело представляется нам в следующем виде:

1. Самодеятельность человека выражается сначала в первой стадии жизни (приблизительно до четырнадцатого года) как физическая деятельность. Ребенок хочет свободно играть; мальчик резвится, так это и должно быть. Воспитательное искусство использует эти благородные стремления для всестороннего развития тела посредством гимнастических занятий. Их не следует прекращать и на четырнадцатом году, но к этому времени они должны уже быть доведены до такого уровня, чтобы развитая до этих пор духовная самодеятельность могла бы управлять телом как уже совершенным и подлежащим дальнейшему совершенствованию орудием.

2. Духовная восприимчивость выражается приблизительно до десятого года, сначала в деятельности ощущений (здоровая восприимчивость отнюдь не является пассивностью!), в стремлении к чувственному познанию, к любознательности.

Следует упражнять чувства посредством внимательного ознакомления с предметом, сохранять прирожденную впечатлительность и живость и заботиться об основательном усвоении!

Само собой разумеется, что руководство чувственным познанием ребенка не прекращается на девятом году его жизни, а продолжается применительно к начаткам и основам каждой новой отрасли преподавания. К этому обязывает наше основное положение: «всякое истинное знание исходит из чувственного познания».

В этот же период (духовная) самодеятельность проявляется в свободной игре воображения. Отсюда любовь к рассказам, сказкам, робинзонадам и боязнь привидений (у всех детей с живым воображением, отсутствие которого не должно радовать воспитателя!).

Физически-духовная самодеятельность должна быть использована в этом периоде для приобретения технических навыков!

3. Предшествующий период, в особенности если он был целесообразно использован для проявления энергичной деятельности ребенка в природе и школе, переходит постепенно в способность основательного усвоения и запоминания, в способность и стремление к настоящему учению. Это продолжается приблизительно до четырнадцатого года. Восприимчивость и самодеятельность действуют тут сообща. Ум приобщается к чувственно воспринимаемому материалу и прочно его усваивает. Это период оплодотворения памяти ценным материалом, который необходимо запомнить на всю жизнь; это время изучения основ языков.

4. В этот же период, особенно у хорошо одаренных детей, пробуждается и выявляется способность понимания, осознания, мышления, способность из частных выводить общие истины. Индивидуальные задатки, наклонности, свойства проявляются все более и более определенно, и не требуется уже особой проницательности для того, чтобы понять преобладающие стремления, предугадать или даже точно указать будущее жизненное призвание ребенка.

Это, понятно, не значит, что у шестилетнего ребенка совершенно нет разума и что ничего не следует делать для развития последнего. Отнюдь нет. Уже с этих ранних пор должно начинаться методическое развитие сознательного восприятия и усвоения окружающих вещей. Ничего, например, не может быть лучше, если такой маленький ребенок уже знакомится с элементами языка и сознательно выполняет простейшие арифметические действия (т. е. вполне элементарные упражнения). Но для настоящих абстракций, даже в ограниченной степени, время наступает только после десятого или одиннадцатого года. Это только начало абстрактного мышления. На основе имеющихся у него данных ученик научится выводить закономерности и правила и применять их к соответствующему материалу (что, однако, труднее и наступает позднее). В течение всего этого периода преобладает, однако, учение в собственном смысле этого слова и упражнения, которые приводят к прочным умениям.

5. После четырнадцатого года все более и более наступает период рассудка, который переходит в формирование начал разума. Это проявляется в возникновении идеалов. Следует сохранить силу чувственных восприятий, планомерно развивать рассудок, оживлять самодеятельную фантазию возвышенными идеалами. Наступают решающие годы, когда подрастающий юноша должен быть завоеван для всего истинного, великого, святого. То, чему теперь не положено начало, навряд ли разовьется когда-либо в жизни. Понятно, почему отцовское и учительское сердце трепещет от радости или тревоги. Здоровая деятельность соков выгоняет почки, плоды которых сохраняются в течение всей человеческой жизни. В противном случае образуется тощий ствол, который будет влачить лишь жалкое существование.

Учение совершается теперь вполне сознательно, с ясным, отчетливым пониманием законов и правил; представления возникают в логической последовательности; сила мышления развивается; твердые принципы прочно усваиваются и применяются в жизни. Нравственные воззрения превращаются в убеждения, убеждения образуют характер и его силу. [...]

Результатом и доказательством правильного хода развития являются следующие признаки: развитие чувства, физическая сила и ловкость как базис энергичного характера; живость и сила восприятия; хорошая память, оплодотворенная ценным материалом и основами всякого истинного знания; развитые мыслительные способности; влечение и склонность к самостоятельному исследованию и свободному устному и письменному изложению; увлечение яркими идеалами и наглядными примерами деятельной жизни, посвященной служению истинному, доброму и святому; единство чувств, мысли, воли и выработанные навыки.

Вот общие замечания и указания. Что можно из этого извлечь для воспитания и обучения? Много – и ничего. Много – если знание человеческой природы вытекает из собственного, живого наблюдения; ничего – если ее рассматривать и воспринимать как внешнее, чужое, готовое. Воспитателем и учителем надо родиться; им руководит прирожденный такт. При непосредственном общении с учеником внутреннее чувство учителя подсказывает ему, как он должен действовать, поступать; настало ли время, чтобы переходить к обобщениям или они непосильны еще не созревшему для них юношескому уму и только сбывают его с толку. Вредно запаздывание, еще вреднее преждевременность. [...]

3. Начинай обучение, исходя из уровня развития ученика, и продолжай его последовательно, непрерывно, без пропусков и основательно!

Уровень развития ученика – исходный пункт. Следовательно, его надо определить до начала обучения. Так как умственное развитие связано с законом постепенности, то обучение должно следовать этому закону.

Этого требует принцип непрерывности. Последний часто понимается неправильно. Искали непрерывности в учебном предмете, в объекте. Отсюда многочисленные мелкие, мелочные упражнения, которые вновь вводили в школу, связывающую ум механистичностью вместо свободного развития. Принцип непрерывности относится к субъекту, к обучаемому индивидууму. Что для одного ученика является непрерывным, для другого полно пропусков. У одного ноги карлика, у другого – великана, один подвигается комариными шагами, а другой – шагами слона, хотя природа никого не награждает сапогами-скороходами. Чтобы лучше определить принцип непрерывности, мы скажем: то обучение непрерывно, которое делает ученика способным преодолевать каждую ступень с той степенью самостоятельности, какую допускает его возраст и природа предмета так, чтобы были достигнуты общие цели обучения: развитие самостоятельности и полное знание предмета. [...]

Близко стоит к верному принципу непрерывности принцип основательности в обучении. Противоположность основательности составляет поверхностность, неосновательность, разбросанность и верхоглядство. Вряд ли кто пожелает высказаться за подобные качества. Поэтому принцип: «Обучай основательно» – общепризнан. И он, однако, может быть понят совершенно неправильно. Он не требует того, чтобы на одном предмете останавливаться до тех пор, пока в нем не останется ничего не известного ученику, пока вопрос не исчерпан окончательно. Подобный прием скорее могила хорошего обучения. Кто, например, в арифметике желал бы до тех пор заниматься сложением, пока ученик не исследует всесторонне это основное действие арифметики, поступил бы весьма неразумно. Требуется только не вести ученика дальше, прежде чем он будет в силах самостоятельно преодолеть следующую ступень; так что сообщаемое должно вполне соответствовать уровню развития ученика. Ни один предмет, как правило, не должен и не может быть исчерпан на какой-либо ступени юношеского обучения. Истинное умственное образование требует, напротив, частого возвращения к важным предметам, потому что только повторные занятия трудными вещами в различное время и на различных ступенях умственного развития приводят учащегося к полному овладению ими. Ложно понятый принцип основательности привел многих учителей к бесконечному дроблению предмета на тысячу упражнений и ступеней.

Вышеизложенные соображения слишком важны, чтобы не посвятить им еще несколько замечаний.

Без знания уровня развития ученика невозможно его правильное обучение. Иначе ведь неизвестно, что следует предпослать, с чем нужно установить связь. Здесь происходит то же самое, что и при написании книги. Если автор хочет, чтобы она была удачной, он должен совершенно

ясно представить себе уровень развития тех, кого рассчитывает иметь своими читателями. Иначе он не попадет в цель; будет многоречив и пространен там, где должен быть краток, и краток там, где следует быть обстоятельным.

Но нельзя думать, что дело может ограничиться лишь самым общим знакомством с представлениями ученика. Ни коим образом. Учитель должен досконально знать уровень развития и знаний ученика и учеников. Но как же этого достигнуть? Достигнуть этого можно только посредством знания жизни, молодежи и в особенности практических представлений людей, не обладающих научным образованием, но наделенных обыкновенным здравым смыслом и повседневным опытом. Последнее чрезвычайно важно. Наши ученики обладают этими же практическими представлениями, они приобрели опыт. Это очень важное обстоятельство, потому что опыт является той основой, из которой следует исходить в обучении. Ученики приобрели опыт, но это опыт примитивный. Его следует довести до их сознания, т. е. заставить выразить его словами, уяснить и уточнить. Новое знание, к которому хотят привести учеников, или подтверждает этот опыт, развивает и возвышает его до научных понятий, или же опровергает его и устанавливает правильное вместо ложного. Поэтому чрезвычайно важно знать те случаи, где обыкновенный здравый смысл обладает ложными представлениями или делает ложные заключения. В таких случаях надо действовать с особенной осторожностью. Правильный образ действий в подобных случаях безошибочно выявляет уровень мастерства учителя. Здесь ничему нельзя выучиться по правилам, тут учитель должен быть оригинальным. Он представляется действительным светочем разума и просвещения ученику, который уличен в своем ложном мнении и направлен им на путь истины. [...]

Для того чтобы вышесказанное приобрело большую наглядность, мы приведем несколько примеров из области физики.

Речь идет о движущих силах и телах, приведенных в движение. Ученики должны найти законы.

Учитель спрашивает: от чего зависит действие, производимое движущимся телом на другое, встреченное им по пути. Ученик знает, от чего оно зависит, потому что он с этим сталкивался в жизни: от массы движущегося тела. Следовательно, чем больше масса, тем больше действие; соразмерно с массой увеличивается действие (при одинаковых, конечно, условиях). Вот что известно здравому смыслу, но ничего более. Но следует дать возможность ученику высказаться до конца. Затем надо заставить его задуматься над тем, увеличивается ли действие пропорционально увеличению массы, будет ли вдвое, втрое увеличенная масса оказывать двойное, тройное действие. В итоге у ученика взамен старого представления возникнет новое. Здесь, как и при всяком

правильном обучении, из первого, более неопределенного представления выводится второе, более определенное.

Затем ставится вопрос о влиянии скорости. Повседневный опыт научил ученика: чем больше скорость, тем сильнее действие. Больше он ничего не знает. Что действие (само собой разумеется, при одинаковых условиях) пропорционально скорости, является более определенной истиной, которую предстоит узнать, но она не столь наглядна, как первая. Ученик должен осознать, что вывод верен; с ним надо об этом побеседовать. Ученик познает при этом не только новую истину, но обнаруживает другое: насколько близко учитель знает его и его представления о предмете. Благодаря этому он узнает одновременно своего учителя и самого себя. Вдумчивый учитель видит по лицам учеников, когда это происходит, и переживает прекрасные минуты счастья...

Такие случаи дают ученику возможность усвоить, помимо учебного материала, еще весьма существенное и важное: узнать разницу между точкой зрения здравого смысла и научно образованного разума и (неизмеримую) ценность образования. После такого опыта достаточно уже простого указания. Можно быть уверенным, что ученик проникся любовью к образованию, а это более ценно, нежели приобретение отдельных сведений и знаний. Снова наступает счастливая минута для учителя. Он убеждается в том, что ему удалось проникнуть до самой глубины души учащегося, а это имеет большее значение, чем затронуть и возбудить чувства или даже только ощущения.

Способ обучения, или метод предмета, зависит, конечно, от природы этого предмета. Различные вещи нельзя преподавать и изучать одинаковым образом. Но не эта объективная точка зрения является господствующей при обучении юношества, а субъективная. Как следует излагать данный предмет сообразно с законом развития человеческой природы и уровнем развития учеников? Вот важнейшее исходное положение, определяющее выбор метода. Один и тот же предмет иначе преподается мальчику, чем юноше, иначе четырнадцатилетнему, чем десятилетнему мальчику.

Возьмем, например, преподавание языка, родного или иностранного. До юношеского возраста никакое абстрактное преподавание в строгом смысле слова не годится для мальчика. Он усваивает только конкретное. Можно навязывать ему абстрактное, но оно им не воспринимается. Поэтому ошибочно навязывать ему в таком возрасте грамматические определения, мучить его, давая, например, определения имени существительного, глагола, подлежащего, дополнения и т. д. Научная основательность отвергает признаки и определения, достаточные для начального обучения, вроде следующих.

Имя существительное, – слово, перед которым можно поставить член; глагол узнается благодаря тому, что его можно спрягать с «я, ты, он» и т. д.; подлежащее отвечает на вопросы кто? что?, дополнение – на вопросы (посредством подлежащего и глагола) кого? что? и т. д. Определяя таким образом сотни подлежащих и дополнений в встречающихся ему предложениях, ученик лучше узнает эти части предложения, чем через многочисленные, не относящиеся сюда определения, доставляющие иногда много труда даже ученым-филологам. Как же можно отнести их к первым годам учения?

Одним словом, уровень развития ученика определяет метод преподавания предмета. Уверенное распознавание предметов и умение их различать по внешним признакам – первая ступень всякого знания и учения. Так узнает маленький человек дерево и отличает его не только от дома или корабля, но также уверенно и от куста или травы. Для начала этого довольно. Сущность дерева для него остается скрытой на долгие годы. То же самое с языком. Кто хочет начинать с внутренней сущности предметов, поступает неправильно: он не достигает ничего, разве только слепого повторения, и вызывает обыкновенно такую путаницу в юных головах, что они теряют свой природный рассудок. Неправильное знание хуже, чем незнание. Неправильно обученного ученика труднее направить на верный путь, чем ничего не знающего. Субъективный уровень развития учащегося всегда должен служить мериллом.

Учи как можно меньше! Это правило настолько тесно связано с вышеизложенным, что мы его присоединяем сюда. [...]

Что неприменимо сейчас же, что не является необходимым для продвижения вперед, того учить не надо. Учи как можно меньше! Тогда ты будешь занимать ученика лишь наиболее существенным, лишь самым главным, тогда ты сможешь основательно взяться за этот материал, запечатлеть его неизгладимым образом в сознании ученика. Он же вскоре преисполнится радостным чувством и вселяющей в него бодрость уверенностью, что кое-что знает и умеет. Тогда его учение станет основательным. Это и есть подлинная основательность. Изучение же всего того, что непригодно для продвижения вперед, – ложная основательность, отсутствие правильного метода.

Чаще всего повинны в этом грехе молодые учителя; они учат всему, что только что выучили сами, и обременяют головы своих бедных учеников ненужным балластом. И в наше время еще приходится встречаться с подобными явлениями, достойными сожаления. Учителя, обладающие хорошими задатками, из года в год все сильнее сокращают учебный материал и доводят его в конце концов до неизбежного минимума. Это настоящие учителя.

4. Не учи тому, что для ученика, пока он это учит, еще не нужно, и не учи тому, что для ученика впоследствии не будет более нужно!

Первое правило вытекает из положения: обучение должно сообразоваться с уровнем развития обучаемого ученика, именно с настоящим уровнем, а не с возможным будущим. Поэтому можно бы выразить это правило в немногих словах: ничему не учи преждевременно. Читатели сейчас же заметят: это правило не должно быть понято буквально, и против него можно возражать если не по существу, то исходя из жизненных условий. Как быть, если ребенок на десятом, двенадцатом, четырнадцатом году навсегда покидает школу? Разве тут не надо спешить? Весьма многим наше правило совершенно неизвестно. Они не считают с ним и думают (если они вообще думают): будущая жизнь и предстоящие в ней испытания внедрят со временем в ум, дремлющий пока еще в тумане, и в твердокаменную душу непонятные им сейчас положения и изречения. Они заставляют детей, ввиду этого, заучивать слово в слово, наизусть, – конечно с большими мучениями, – совершенно непонятные детям положения и тексты, которые ничего не говорят ни их уму, ни сердцу, потому что у первого нет еще сил, а у второго еще не проснулась потребность в этом! Это относится не только к неправильному преподаванию закона божия, приносящему особенно большой вред, но также и ко всякому другому обучению. Благодаря этому многим, может быть, на всю жизнь делались противны катехизис, книга церковных песнопений, библия. Попытки изгладить самые первые неблагоприятные впечатления удаются редко, почти никогда. Ведь хотят вычеркнуть целые годы, которые юноши прожили в тот период их жизни, когда они отличались особой впечатлительностью, преисполненные глубокой неприязни к учению. Это почти невозможно. Материал, который может быть воспринят и усвоен только взрослым человеком, недоступен для юношества. Против неправильной постановки дела предупреждает правило: «ничему не учи преждевременно!» И если тебя принуждает к тому сила обстоятельств (часто это только кажется, и ты лишь слепо следуешь старой вредной привычке!), то делай все от тебя зависящее, избегай всего непригодного, старайся тяжелую пищу сделать удобоваримой и вкусной!

Второе правило, пожалуй, еще важнее первого. Оно предохраняет от мимолетного отвращения, последствия которого в дальнейшем становятся неизгладимыми. Нередко взрослые благонамеренные, разумные, нравственные и благородные люди с каким-то презрением вспоминают о своем учении и учителях и не могут переломить себя, чтобы вспоминать иначе. Чем это вызвано? [...]

Пусть читатель подумает над этим. Мы можем тут только поставить вопрос. Но одно несомненно: многое из того, чему обучаются в наших

школах, теряет свое значение для взрослых, кажется им нелепым и ребяческим. Это побуждает их смотреть на такое обучение не просто как на пройденную ступень человеческого образования, но и отвергать все, с ним связанное, хотя бы даже и внешне. [...] Взрослый человек отвергает воспринятое им в юности на веру учение, презирает его, когда оно перестает соответствовать его более зрелым представлениям. Он, разумеется, презирает вместе с ним и школу и учителя, который, как ему кажется, стоит (а может быть, и на самом деле стоит) на старой точке зрения. От этого предохраняет наше правило: «не учи ничему, что не будет иметь никакого значения для ученика, когда он вырастет и созреет!..»

Мы только указали на оба правила. Но по многим соображениям мы особенно рекомендуем читателю продумать самому их содержание. Стоит поразмыслить над тем, что взрослый человек не должен бы иметь основания смотреть с презрением и даже с насмешкой на свою старую школу, на содержание и формы обучения в ней, на учебные книги и самого учителя и с горестью чувствовать, что он вынужден и своего ребенка предоставить таким же мукам. Школы же, в которых господствует современный дух, могут гордиться тем, что родители их учащихся искренне сожалеют, что не могут еще раз стать детьми, чтобы наслаждаться благами разумной педагогики и дидактики. Имеются, однако, и противоположные примеры. Многие школы отстают от духа настоящего времени, пусть они прислушиваются к нашим предостережениям! [...]

5. Обучай наглядно!

Этому правилу я отвожу, соответственно его значению в природосообразном обучении, первое место. Но все его значение редко оценивается в должной мере. Оно является основой новейшего обучения, подлинным принципом элементарного обучения в новой школе.

Лежит ли в основе всего нашего познания чувственное восприятие – здесь мы не собираемся касаться этого старого и нового спора. Правда, некоторые ученые-исследователи не только подчиняют чувственные познания логическому мышлению, но противопоставляют последнее первому, усматривая между ними качественное различие. Но, во всяком случае, нельзя отрицать, что в обучении юношества всякое преподавание должно опираться на принцип наглядности.

Развитие человеческого ума начинается с чувственного восприятия внешнего мира. Оно выражается в ощущениях, которые связываются в наглядные представления, а последние возводятся разумом в общие представления или понятия. Поэтому понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишенными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием.

Со времен Руссо и Песталоцци, которым мы (после Локка) обязаны бесконечно многим, многие держались того мнения, будто принцип наглядности следует ограничивать первоначальным обучением или относить только к элементарной арифметике и геометрии. Но это были весьма односторонние взгляды. Всякое ясное и верное познание юности – как познание внешних предметов, так и познание внутреннего состояния самого духа – исходит из чувственных восприятий и только из них. Способность восприятия имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. Посредством первой при помощи органов чувств человек воспринимает отдельные предметы мира и их признаки, посредством второй перед его сознанием обнаруживаются отдельные состояния духа. Приобретенные таким образом представления называются внешними и внутренними наглядными представлениями и всегда воспроизводят нам только отдельные предметы. Последние являются во всяком обучении – как в преподавании закона божия и языков, так арифметики и геометрии – первым и ближайшим, что должно быть воспринято учащимися. Рассудок или умозрительная способность затем уже сама по себе овладевает ими, чтобы посредством исключения (абстрагирования) индивидуальных признаков и объединения общих создавать высшие или более общие представления и понятия. Поэтому принцип наглядности требует: исходи из чувственно воспринимаемого и переходи от него к понятиям. Иди от единичного к общему, от конкретного к абстрактному, а не наоборот! Этот принцип относится ко всему обучению и воспитанию. [...]

Само собой разумеется, в условиях школы не всегда возможно непосредственно дать ученикам те наглядные представления, которые лежат в основе всех изучаемых понятий. Но, однако, в большинстве случаев это может и должно иметь место. Там же, где это невозможно, приходится прибегать к изображениям на картинах, к воспоминаниям о пережитом детьми за стенами школы, к сравнениям, аналогиям и другим средствам. Но необходимо признать, что умственное образование учеников успешно подвигается вперед там, где дело ведется таким образом, и оно превращается в пустое, ничемное занятие там, где такие приемы отсутствуют. Где, например, география изучается без родиноведения, без создания наглядных представлений посредством карт, рисунков и т. д.; где история излагается без конкретных, жизненных образов, в виде абстрактной схемы, которая навязывается памяти; где религия преподается посредством заучивания наизусть текстов, по большей части совершенно чуждых ребенку, там царит старый, отвратительный, мертвящий формализм. Это учение для школы, а не для жизни; это – вооружение детей пустыми, бессодержательными знаниями, которые многие принимают за истинные в течение всей своей жизни, а другие в своем тупоумии и незнании законов человеческого развития

стараясь передать потомству. Если жизнь не исправит вреда, принесенного в этом отношении школой, то человек останется навсегда под гнетом умственного рабства, часто не ощущая тяготеющего над ним бремени. Отсюда следует, что для учителя, которому действительно дорого умственное развитие его учеников, не существует более высокой задачи, чем самому основать все свои понятия на наглядных представлениях с тем, чтобы сделаться способным преподавать наглядно. Этим обуславливается ценность его преподавания.

Если мы теперь окинем взглядом современное развитие практической жизни и литературы, то убедимся, что важность чувственного познания, необходимость непосредственных наблюдений признается все сильнее. Это, несомненно, многообещающий успех, который приведет к необычным, почти непредвиденным результатам.

Никого уже не удовлетворяет ненаглядное пустое установление понятий. Повсюду: в общественной жизни, в науке, в обучении, даже «на подмостках, изображающих мир», требуются конкретные явления, действительность, факты. Нигде больше не довольствуются рассуждениями, общими правилами и абстрактными положениями. Всякий хочет видеть сам, узнать непосредственно, пережить лично; хочет конкретной жизни, а не абстрактных теорий. Всюду настаивают на непосредственном восприятии, т. е. непосредственно наглядных приемах, требуют, чтобы все было сведено к непосредственной наглядности. Это выражение сделалось почти общепринятым. Его приходится слышать не только от практических деловых людей, но не менее часто от умозрительных философов, от людей практики и представителей теории. Поэтому пусть обучение, которое всегда должно следовать за жизненным прогрессом, всюду соблюдает принцип наглядности! До этого мы еще не дошли, но мы находимся на пути к этой цели. Кто ее хочет достигнуть, всегда начинает с факта, примера, но никогда не с правила, с принципа. Правила – это абстракция из примеров, принципов: размышления над фактами. Без примеров непонятны правила, без фактов принципы. «Понятия без наглядности пусты», – сказал Кант, глубокий философ и мыслитель. [...]

Основной принцип новой школы гласит: самодеятельность посредством чувственного познания и на основании последнего: 1) самодеятельность как форма духовной деятельности; 2) непосредственное, чувственное, живое познание (содержание); 3) самодеятельное мышление на основе чувственного познания и, наоборот, при большей зрелости: создание наглядных представлений на основании всего передуманного. Старая школа знала не объективный, а абстрактный метод. Новая школа придерживается субъективного и в обучении стремится к наглядному или конкретно-объективному методу – взаимодействию

и единству субъективного и объективного методов. Пусть учитель, желающий следовать требованиям современной дидактики, дополнительно продумает это. Все дальнейшее является раскрытием установленного принципа.

б. Переходи от близкого к далекому, от простого к сложному, от более легкого к более трудному, от известного к неизвестному!

Здесь мы имеем не одно, а четыре различных дидактических правила, но они родственны друг другу и должны для правильного понимания рассматриваться совместно. Поэтому мы соединили их в одно общее требование.

Все четыре правила основываются на предыдущем принципе наглядности и исходят из природосообразности. Кто хочет обучать наглядно и природосообразно, должен точно следовать этим четырем правилам.

От близкого к далекому!

При естественном развитии ребенок всегда переходит от колыбели и детской к знанию дома, жилья, окрестностей, округа и т. д., пока, наконец, человек не охватит всю вселенную и «не найдет бесконечный мир слишком тесным». Но не всегда в обучении это правило должно применяться в таком пространственном смысле. Часто по духу очень близко то, что с другой точки зрения кажется находящимся весьма далеко... Принцип «от близкого к далекому» вовсе не требует, чтобы ученик познакомился со всей Европой прежде, чем изучил солнечную систему, или с историей XVIII в. раньше, чем с библейскими преданиями о жизни в раю, потому что многое, отдаленное от человека большим пространством и долгим временем, близко ему по духу. Поэтому, чтобы не извратить этот принцип, его следует применять совместно с другими; только тогда он выражает верную мысль. Все его большое значение, однако, еще не оценено; по крайней мере далеко не везде он осуществляется на практике. Конкретное, наглядное всегда близко, абстрактное далеко; следовательно, раз мы идем наглядным путем, то всегда переходим от близкого к далекому.

От простого к сложному!

Это правило верно, если оно правильно понято и не изолировано от остальных. Но его следует применять вместе с правилом:

От более легкого к более трудному!

Простое обыкновенно легче, сложное труднее. Это относится по крайней мере к внешним видимым вещам. Легче изучить очень простое растение или животное в отношении их частей и строения, чем создание, имеющее разнообразные части. Простые математические действия и фигуры усваиваются легче, чем сложные и запутанные, из-за наличия в последних разнородных частей. Часто, однако, простое бывает именно

наиболее трудным. Изучение низших животных, например, труднее, чем высших, обучение минералогии труднее, чем зоологии, хотя животное обладает очень сложным организмом. Поэтому развивающийся ум начинает с восприятия отдельных предметов, обладающих большим разнообразием признаков, хотя он и не овладевает ими всеми одновременно. Только позднее он доходит до более простых представлений, до более общих и высших, и так далее, пока не дойдет до самых общих и простых понятий. Здесь сложное оказывается, таким образом, более доступным детскому уму, чем общее, простое. Поэтому первое должно предшествовать второму.

Если мы присмотримся поближе к этому процессу развития, то обнаружим собственно следующее. Прежде всего пробудившийся человеческий ум усваивает посредством так называемых ощущений самые простые признаки чувственных предметов, например цвет розы или блеск солнца и ничего более; постепенно он овладевает и остальными признаками розы, объединяет их в одно общее, в понятие об отдельной розе, заключающее в себе бесконечное множество признаков. Затем отдельные розы сравниваются между собой, образуется понятие о розе вообще, которое является уже более простым представлением по сравнению с представлением об отдельной розе. Посредством сравнения розы с другими подобными созданиями возникает понятие о цветке, растении, существе или вещи. Таким путем ум доходит до совершенно простого представления, которое содержит только один признак, и поэтому не подлежит ни дальнейшему расчленению, ни обобщению; следовательно, завершает ряд представлений...

Поэтому принцип «от простого к сложному» должен быть понят правильно. Раньше чем приступить к изучению отдельных частей растений, частей его частей и т. д., надо рассмотреть его в целом и прежде всего усвоить наиболее чувственно-простые части. Поэтому не всегда исходной точкой является самое простое, отдельное, наиболее конкретное. Но всегда этой точкой должно быть что-либо конкретное и именно индивидуальное, а отнюдь не абстрактное. Это различие нужно как следует помнить. Но не всегда так делали, даже и в последнее время. Представление о животном вообще доступнее, чем представление об отдельной породе животных, но оно создается путем наблюдения отдельных индивидуальных животных. Усвоение главных частей простого предложения должно предшествовать изучению его отдельных частей, различных видов предложений и сложных предложений, но при этом надо исходить из отдельных примеров. [...]

От известного к неизвестному!

Это правило является самым важным из четырех, потому что оно господствует над всеми, т. е. в случае столкновения или конфликта между

ними оно берет верх, а остальные должны ему подчиниться... Следовательно, если более далекое и сложное оказывается более известным, чем более близкое и простое, то начинать надо с далекого, а не с близкого, потому что развитию человеческого ума свойственно всегда и везде присоединять неизвестное к известному, с ним сравнивать и сопоставлять, чтобы овладеть неизвестным и сделать его известным. Другого пути для образования не существует... Известное всегда является ясным, неизвестное – темным. Начинать с неизвестного, чтобы направляться к известному, значило бы установить сначала темноту, чтобы во мраке обнаружить свет. Тут очевидное противоречие и абсурд. Поэтому нельзя научиться иностранному языку иначе, как с помощью родного. Разве только уподобиться грудному младенцу, поселиться среди чужого народа и постараться забыть все прежде выученное. Пытаться объяснить родной язык, прибегая к иностранному, значило бы темное делать наглядным посредством еще более темного. Но отечественное получает должное освещение благодаря чужеземному; для правильного понимания вещи необходимо ее сравнение с родственными ей вещами.

Мы не имеем другой возможности овладеть неизвестным, как только посредством известного. Незнакомые растения, животные, люди, язык, понятия, миры – все сопоставляется с уже знакомым. Находящееся за пределами непосредственной наглядности становится ясным благодаря сопоставлению с наглядным. Наиболее убедительным примером является сам язык, который выражает невидимое и вечное посредством слов, обозначающих непосредственно или через свои корни представления, добытые наглядным путем, например: всемогущество, всеведение, неизменность, непостижимость и т. д. [...]

Дидактический принцип «от известного к неизвестному» чрезвычайно обширен и исключительно важен. Наука или система могут начинать с наиболее общего, далекого, абстрактного, неизвестного, но элементарное обучение, как и всякое развивающее обучение, – ни в коем случае. Не может также принести пользы и такое научное обучение, при котором ученик не сравнивает везде и всегда общее, неизвестное, с частным, известным, разъясняя первое посредством последнего. Этим объясняется бесплодность научных занятий столь многих людей, которые не в состоянии связать абстрактные высоты с конкретными положениями. Ни одна наука не возникла путем перехода от абстрактного к конкретному. Поэтому всегда следует придерживаться естественного пути развития науки и только после основательного овладения какой-либо наукой устанавливать ее систему.

Правило «от известного к неизвестному» относится во всяком случае без исключения ко всякому развивающему обучению юношества, поэтому оно может служить мериллом для оценки природосообразности обучения.

Указания, которые содержатся в предыдущем параграфе, мы намерены, ввиду важности вопроса, возвести в самостоятельный принцип. Он гласит:

7. Веди обучение не научным, а элементарным способом!

Научное преподавание, которое мы встречаем, например, в университетах, начинается обыкновенно с самых общих положений – аксиом, определений, общих подразделений, схем и принципов, которым подчиняется частное и отдельное. В таком порядке излагается сущность науки. Здесь имеет место соответствующая систематическая последовательность, дедукция, так называемое прогрессивное движение или синтетический метод, система.

Наука не возникла в том виде, в каком она излагается в качестве готового самостоятельного объекта, потому что человеческий ум открывает и познает сначала конкретное, частное, из чего он впоследствии развивает общее. Такое начало с конкретного, специального, индивидуального и переход к абстрактному является, следовательно, естественным ходом развития. Поэтому всякое развивающее обучение придерживается этого пути. Мы называем это обучение элементарным, потому что оно охватывает и развивает задатки учащегося в самой их основе; а метод мы именуем элементарным методом. Таким образом, научный метод прямо противоположен элементарному. Исходная точка одного составляет конечную точку другого, и наоборот.

Учитель, следующий научному методу, излагает, сообщает, объясняет, учит догматически. Если иногда и поднимается какой-либо вопрос, то ответу на него не придается значения; из него не извлекается никакой пользы, и дело продолжается в заранее обдуманном направлении. Вопросы задаются только для видимости. Ученик всегда обречен на пассивное восприятие, на получение готового, на заучивание, списывание. Учитель обращает излагаемую им науку или самого себя, так как он представляет ее, в центр движения или даже застоя.

Противоположным образом поступает учитель, применяющий элементарный метод, даже при так называемом научном обучении. Он исходит из наличного уровня развития ученика, вызывает в нем самостоятельность посредством вопросов, воздействующих на его познавательные способности, и, непрерывно его возбуждая, направляет к нахождению новых познаний и порождению новых мыслей.

Элементарный метод делает, таким образом, ученика, а в школах целый класс центром движения. Сам учитель рассматривает себя как средство, благодаря которому осуществляется возбуждение и руководство. Он обращается в орудие, способствующее деятельности. Все это достигается тем, что он следует вышеуказанным дидактическим принципам. Обучать таким образом называется обучать элементарно.

Таким путем под конец доходят, конечно, до общих положений, аксиом и принципов, они составляют результат.

Это ход элементарный, природосообразный, образовательный. Его следовало бы придерживаться не только в начальных школах, но и во всех школах, даже в реальных училищах и гимназиях. Науки, знания не следует сообщать учащемуся, но его надо привести к тому, чтобы он сам их находил, самостоятельно ими овладевал. Такой метод обучения наилучший, но он самый трудный, самый редкий. Его трудностью объясняется редкость его применения. Механическое повторение учениками слов учителя, зачитывание на уроках книжного текста, диктовка в сравнении с ним детская забава. Зато такие приемы никуда и не годятся. Стыдно, что они еще встречаются в наше время. Преподавателю средних и высших учебных заведений, подобно учителю начальных школ, следовало бы также предъявлять обязательное требование, чтобы он пользовался элементарным методом. Этот метод уместен везде, где знание должно быть приобретено, т. е. для всякого учащегося. Поэтому, если профессор университета не желает или не может применять вопросное преподавание, то он должен по крайней мере излагать науку развивающим способом, т. е. элементарно, представляя слушателям живой мыслительный процесс. Лишь таким образом студенты приучаются мыслить. Если бы только мертвящее, ужасное, догматическое преподавание общих положений науки, еще не усвоенной слушателями, еще не изученной в частностях, наконец исчезло бы из аудитории, как механическое повторение учениками слов учителя и догматическое учение постепенно исчезают из классов! Учащимся должно преподноситься не законченное, завершенное, но частное, находящееся в становлении. Настоящий учитель показывает своему ученику не готовое здание, в которое вложены тысячелетия труда, а побуждает его укладывать кирпичи, возводить здание вместе с ним, учит его строительству.

Так называемый научный метод – метод дедуцирующий, синтетический, прогрессивный, диалектический часто, именно в худшем случае, чисто догматический. Элементарный метод – индуктивный или индуцирующий, аналитический, регрессивный, эвристический. Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить. В первом случае происходит движение сверху вниз, во втором – снизу вверх; там ученики начинают с вершины и стараются наконец дойти до основания; здесь начинают с основания, на котором стоит ученик, и поднимаются до конечной точки, до вершины! [...]

Добавление. Если хочешь понять действительное, т. е. внутреннее, различие способов обучения, не следует останавливаться, как это обыкновенно происходит, на их двойственном разделении на излагающий и вопросительный. Читается ли предмет в виде лекций, когда слушатели

молчат, излагается ли он в виде вопросов, на которые отвечают ученики, – все это относится только к внешней стороне, а не к сущности того или иного способа обучения. Внутренняя сущность его, самое главное, заключается в том, смотрит ли учитель на свой предмет как на нечто законченное, завершенное и соответственно этому его излагает, или разрабатывает его как подлежащий еще исследованию, рассмотрению, установлению. В первом случае учитель излагает учебный предмет, ученики его усваивают, учат в буквальном смысле слова. Они воспринимают материал рецептивно, если не вполне пассивно, исключительно следуя за ходом мыслей учителя; в лучшем случае только обдумывают его. Во втором случае, побуждаемые учителем, они исходят из какой-либо истины, исследуют ее или то, что из нее вытекает, и обретают таким образом истину путем собственных размышлений, исследования, изучения. В первом случае даются положительные ответы раньше, чем были предложены вопросы, и обыкновенно раньше, чем у учеников возбуждено желание задавать вопросы... Во втором случае, наоборот, общее и частное облекается в вопросы, ответов на которые жаждет ученик, потому что он сам их себе задал. Вот собственно внутреннее различие двух главных способов обучения.

Что каждый из них может пользоваться чистым изложением или вопросной формой, становится ясным после некоторого размышления, хотя в действительности первый способ обучения придерживается обыкновенно лекционной, а второй вопросной формы обучения. Но нельзя признать это безусловно необходимым. [...] При действительно развивающем творческом способе обучения можно, как всякому известно, побуждать учеников путем задаваемых вопросов к размышлению, исследованию, изучению, но можно также говорить и самому, заставляя учеников слушать. В последнем случае искусный преподаватель в процессе своего изложения представляет вслух в присутствии своих слушателей процесс исследования и мышления. При этом он, исходя из уровня развития учеников, начинает критическое, диалектическое, рациональное исследование, чтобы установить известные положения, которые после подобного испытания служили бы для установления все новых и новых истин в процессе непрерывной самодеятельности. Сравнивая, таким образом, внутренние и внешние различия способов обучения, мы получаем четырехчлен (квадрупль), а именно:

1) сообщающий (дающий, требующий рецептивности или восприимчивости со стороны учеников), догматический способ преподавания:

а) излагающий,

б) вопросный (вопросно-излагающий, ложно-вопросный – игра в вопросы);

2) развивающий (исследующий, возбуждающий самопроизвольность или самодеятельность со стороны учеников), эвристический способ преподавания:

- а) излагающий,
- б) вопросный.

Существует, таким образом, развивающий способ преподавания, имеющий вид излагающего (сообщающего), и сообщающий, имеющий вид развивающего. [...]

Ложно-вопросное преподавание встречается очень часто. Мы имеем в виду преподавание всех тех, которые, правда, слышали, что следует придерживаться вопросного преподавания, но при этом не думали сами, не исследовали всесторонне учебный материал и не способны за него взяться таким образом, чтобы незрелый ученик мог им овладеть самодеятельно. Многие кандидаты богословия, если они посвящают себя учительскому делу, малообразованные или тупые семинаристы и все рутинеры, конечно, имеют обыкновение спрашивать, но они не развивают. Не следует обманываться внешней вопросной формой. Невзирая на нее, такие учителя все-таки сообщают учебный материал, не изменяя того порядка, в котором он был расположен ими или найден в учебниках; ученики отвечают только отдельными словами, передают в них только что выученное, а учитель остается сам по себе, не обращаясь в средство для развития детского ума...

Методика народной школы уже со времени Базедова указала на вопросно-развивающий способ обучения как на венец учительского искусства, и выдающиеся школьные учителя поэтому усердно стремились овладеть этим удивительным искусством. Какое глубокое влияние оно имеет на умы учеников – не приходится доказывать тому, кто умеет его применять, хотя бы несовершенным образом. Он испытал и, к своей радости, мог наглядно убедиться, как юные души расправляют свои крылышки и их способность летать усиливается. Это высшее достижение учительской жизни, потому что душа здесь соприкасается с душой... Пока мы считаем самопроизвольность или самодеятельность ума его венцом; пока человек самодеятельный, независимый от внешних влияний, признается нами за более развитого, до тех пор мы будем содействовать тому, чтобы в школах, т. е. во всех низших, средних и высших учебных заведениях, применялся способ обучения развивающий, по возможности вопросно-развивающе-излагающий. [...]

12. Приучай ученика работать, заставь его не только полюбить работу, но настолько с ней сродниться, чтобы она стала его второй натурой!

Было бы логической ошибкой говорить об этом еще отдельно: ведь это заключается во все предыдущем, заключается в принципе самодеятельности. Но что же делать, когда видишь, что слова не привели

ни к чему! Не приходится ли думать, что еще не сумел достаточно ясно выразиться? Поэтому, несмотря на логическую ошибку, повторяю: недостаточно, чтобы ученик был внимательным, воспринимал изучаемый предмет, его запоминал и был в состоянии воспроизвести. Нет! Заставь ученика работать, работать самостоятельно, приучи его к тому, чтобы для него было немыслимо иначе, как собственными силами, что-либо усвоить; чтобы он самостоятельно думал, искал, проявлял себя, развивал свои дремлющие силы, вырабатывая из себя стойкого человека. [...]

Для нашего времени характерно, что хвала инерции, лености и бездеятельности выходит из моды. Возможность ничего не делать считалась прежде вершиной земного счастья, а тот, кто часы, дни и недели или всю свою жизнь проводил в молитвах, считался наиболее святым. Значение, радость и счастье труда не признавались. Еще меньше понимали, что человек только путем напряжения своих, собственных сил, т. е. не через других, а только благодаря самому себе становится настоящим человеком. [...] Хвала поэтому нашей эпохе, преодолевшей, наконец, это страшное заблуждение, что она признала значение труда и научила уважать каждого трудящегося человека, безотносительно к той работе, которой он занимается. Последствия этого признания дают о себе все больше знать.

С этой переменной и связано педагогическое положение, что из юноши может выйти толк лишь благодаря напряжению его сил и что высшая задача воспитателя состоит в стимулировании воспитанника к выработке собственного «я». Из этого убеждения и проистекают вышеизложенные правила. Ими исключается не только нерасположение к деятельности, противодействие ей, но всякое пассивное отношение ученика, всякое учение, связанное с большей или меньшей пассивностью. Эти правила требуют, чтобы учитель не только «приохотил» ученика к учению, но всегда использовал бы его силы, возбуждал его деятельность и так с ним обращался, чтобы ученик не мог допустить даже мысли, что он посещает школу не для работы, а с какой-либо иной целью. Школа была раньше молитвенным домом, детской церковью; позднее она стала учебным заведением. Школа прежде всего должна представлять собой мастерскую, в которой работают и где ученик учится работать. Для этого необходимо, чтобы учитель был мастером своего дела, владел в совершенстве материалом, мог бы выбирать и разрабатывать его сообразно потребностям учеников, а последних обращать в своих искусных помощников. [...]

Заставляй ученика работать руками, языком и головой! Побуждай его перерабатывать материал, вкорени это ему настолько в привычку, чтобы он не умел поступать иначе, чувствовал себя беспокойным, когда это не делается; чтобы он чувствовал в этом внутреннюю потребность!

Подобно тому как никто не может за него, т. е. с пользой для него, есть, пить и переваривать пищу, так никто другой не может за него думать, за него учиться; никто другой не может ни в каком отношении быть его заместителем. Он всего должен достигнуть сам. Чего он сам не приобретет и не выработает в себе, тем он не станет и того он не будет иметь. Эти положения ясны, как солнечный день, но все-таки тысячи людей поступают так, будто этих правил совсем не существует. Поэтому до сих пор еще не лишне призвать их одуматься. [...]

II. Правила обучения, касающиеся учебного материала, объекта

1. Распределяй материал каждого учебного предмета в соответствии с уровнем развития и (вышеуказанными) законами развития ученика!

В науке материал можно рассматривать как цель, и способ изложения может избираться с чисто объективной точки зрения, но это недопустимо при обучении юношества. Материал здесь является не более как средством для образования известных индивидуумов, поэтому он должен приравниваться к их степени зрелости и развитию. Пусть всегда господствует формальная точка зрения. Речь идет не о приобретении знаний самих по себе, еще менее об исчерпывающем систематическом знании (как у ученого), а о развитии и образовании. Будем надеяться, что это уже достаточно обстоятельно нами доказано.

2. Задерживайся главным образом на изучении основ!

Это правило относится к основательности и обуславливает истинный успех. Кто не заложит надлежащей основы, осужден вечно чинить прорехи или должен опасаться разрушения всего здания. Всякая поверхностность и легкомысленное отношение к действительным основам (элементам) предмета неминуемо мстят за себя. К ним постоянно приходится возвращаться; иначе невозможен настоящий успех... Так, например, основательное преподавание латинского языка невозможно без строгого грамматического обучения, также преподавание арифметики без основательного изучения основных арифметических действий, преподавание чистописания без достижения совершенства в основных линиях и штрихах и т. д.

Впрочем, пусть никто не боится, что из-за длительной задержки на элементах у него пропадет много времени. Следует только понаблюдать за постройкой большого дома. Значительная часть времени уходит на закладку фундамента; после этого верхние этажи устремляются ввысь со сказочной быстротой.

То же происходит и в обучении. Кажущееся излишним время, которое уходит на неизбежные основы, впоследствии наверстывается вдвойне и втройне. [...]

10. Распределяй учебный материал не на основе надуманных понятий, общих схем, а всегда рассматривай его всесторонне!

Постараемся это разъяснить. Дело касается главным образом математических предметов, именно арифметики.

Можно преподавать природоведение на основе общих понятий и признаков, с самого начала подводить многообразие под определенное единство. Так возникает, например, система Линнея и преподавание, следующее этой системе.

В арифметике можно распределить числа по определенным рубрикам: сложение, вычитание и т. д., тройное правило, задачи на пропорции и т. д.

В этих и других случаях придерживаются одной мысли, одного действия, одного приема и применяют его к всевозможным случаям. Но это метод прежнего абстрактного преподавания.

Мы поясним нашу мысль на примере так называемых наглядных упражнений и упражнений в речи в начальном классе. Можно распределить предметы или по признаку величины, цвета, формы, числа и т. д., или же в одном и том же предмете рассматривать всевозможные признаки. Там понятие образует единство, здесь – предмет. Последнее отвечает нашим требованиям, так как мы имеем дело с элементарным обучением. В растении должны быть определены все признаки, и оно должно быть сравнено со всеми ему родственными. С одним и тем же числом следует произвести все возможные арифметические действия (все четыре действия одно за другим), сравнить их с остальными, сличить друг с другом. Предмет рассматривается, таким образом, если не со всех возможных, то со всех основных сторон. Только позднее, после такого всестороннего рассмотрения отдельных признаков учебного предмета, родственные признаки подводятся под определенные единства и понятия; происходит систематизация. Это своевременно лишь тогда, когда предстоит выучить определенные правила. В обыкновенном же обучении следует осуществлять всестороннее рассмотрение предмета. [...]

3. Обучай культуросообразно!

Этим одним словом я хочу сказать все, что оставалось еще заметить о необходимости сообразовать обучение с существующими внешними условиями.

Мы этим устанавливаем для воспитания и обучения принцип культуросообразности и ставим его рядом с природосообразностью. Первый принцип подчинен при этом второму. Действовать природосообразно – высшее, наиболее общее формальное требование для всякого воспитателя. Это вечный идеал, к достижению которого надо

стремиться. Но сам по себе этот принцип устанавливает и определяет еще не все, на что должно быть обращено внимание в воспитании. Он устанавливает лишь общую норму, на основе которой можно оценивать достоинства и недостатки всякой преподавательской и воспитательской деятельности. Более точные определения содержит принцип культуросообразности, т. е. мысль, что в воспитании необходимо принимать во внимание условия места и времени, в которых родился человек или предстоит ему жить, одним словом, всю современную культуру в широком и всеобъемлющем смысле слова, в особенности культуру страны, являющейся родиной ученика. Раньше это часто упускалось из вида. Поэтому я укажу самые основные положения. [...]

Часто утверждали, что общее образование может быть достигнуто только посредством знания латинского и греческого языков, хотя доказательства этого никогда не приводились, вероятно, потому, что привести их невозможно. Но означало бы это прогресс в нашей культуре, если бы мы лишили наше юношество, которое должно быть образовано для высшей жизни, указанных учебных предметов? Над этим, конечно, тоже следует призадуматься. Всеми признано, что знание французского языка и беглый разговор на нем не приносит дочерям высокопоставленных семейств большой пользы в смысле умственного образования. Но такое признание еще не приводит к заключению, что из всех женских учебных заведений должно быть устранено преподавание французского языка. Этими примерами мы хотим только разъяснить, что во всяком воспитании должны приниматься во внимание нравы и обычаи нашей эпохи и сословия, дух времени, в котором мы живем, национальность нашего народа, одним словом, культура всей современности и непосредственного нашего окружения.

В какой мере это необходимо в общем и целом – установить нельзя. Но отрицательное утверждение вытекает из сравнения принципа культуросообразности с принципом природосообразности. Что противоречит природе – негодно, хотя бы и было весьма культуросообразно. Чем больше культуросообразное согласуется с природосообразным, тем благороднее, лучше и проще складывается жизнь. Отсюда следует призыв: не участвуй ни в чем, что требуется культурой времени или ее господствующим духом, но противоречит природе, а стремись к гармоническому сочетанию культуры с природой! Насколько ты вообще намереваешься следовать или считаешь благоразумным и правильным следовать требованиям принципа культуросообразности, должно быть предоставлено твоему нравственному чувству и стремлению к истине. Кто знает требования нашего времени, должен будет согласиться, что практика должна следовать (ясной, верной) теории, но в то же время признать, что положения и требования теории не всегда могут быть тотчас же проведены в жизнь. [...]

[...] Мы живем для того, чтобы на свете стало лучше. Мысль, что состояние культуры в силу самой природы вещей не поддается быстрому преобразованию, доставляет некоторое утешение искреннему поборнику истины, когда он терпит неудачу в своих благороднейших стремлениях. Она придает ему уверенность, что никогда не наступит такое время, когда человечество достигнет полного совершенства, так как принцип культуросообразности может приближаться к принципу природосообразности, но вполне с ним совпасть ему никогда не удастся. Другими словами, действительность всегда останется далеко от идеала, т. е. всегда возможно себе представить состояние более высокое, чем уже достигнутое. На этом основана способность человечества к совершенствованию, простирающаяся до бесконечности. Цель изменяется в процессе движения. Она видоизменяется в соответствии с состоянием культуры. Образовательный идеал определенного времени составляет также и цель обучения для данного времени. Принцип культуросообразности в обучении и воспитании требует следовать за этим идеалом.

Мы заканчиваем этот отдел, где речь шла о необходимости считаться с изменяющимися условиями времени, общим замечанием.

Источником педагогической науки являются опыт и знание природы человека. Так как последнее в свою очередь основывается на опыте, то опыт является действительным источником знания в области воспитания. Это значит, что оно вытекает из наблюдений над человеческой природой при данных условиях, в различных жизненных обстоятельствах. Из этого следует, что педагогика является эмпирически рациональной наукой. Так как каждый отдельный человек представляет собой не абстракт, но индивидуум и живет не вообще во времени и пространстве, но в определенное время и в определенном пространстве, то воспитание индивидуума зависит не только от общечеловеческой природы и от обстоятельств места и времени вообще, но и от индивидуального склада природы каждого отдельного человека и от факторов, господствующих в то время и в том пространстве, где он живет. Воспитание отдельного человека должно поэтому следовать законам, установленным для воспитания всех людей в зависимости от общечеловеческой природы, а также считаться с требованиями, обусловленными данным местом и временем. Поэтому на педагогику никогда не следует смотреть как на науку завершённую и законченную. Только самая ее меньшая общая часть может претендовать на некоторую устойчивость, когда человеческая природа будет изучена в совершенстве. Напротив, остальная ее часть находится в вечной зависимости от беспредельно изменчивого времени и всего, что связано с развитием человечества в общем и частном. Поэтому ей навсегда предстоит отказаться от славы неизменной науки, как и всякой другой науки

(теология часто претендует на обратное). На земле вообще не существует ничего неизменного. Но педагогика хочет быть самостоятельной, как любая другая наука, т. е. черпать свое содержание не из других областей или наук. [...]

Те или другие моменты могут, правда, замедлить завоевание педагогикой независимости, но не помешать ей совсем. Примером и образцом для нее могут служить истории других наук. Всего несколько столетий назад богословие считало себя «царицей наук». В университетах факультет богословия занимал первое место, и оно стремилось к господству над всеми другими науками. Врач должен был лечить по предписанию церкви, изгоняя дьявола из больных, одержимых людей. Юрист придумывал законы и указания, основываясь на библейских текстах; философ руководствовался в своих рассуждениях церковными догматами. С развитием отдельных наук разгорелась жесточайшая борьба между ними и их старой властительницей, затянувшаяся и до наших дней. Но уже давно жрецы светской науки не только громко протестуют против притязаний церкви, претендующей на роль пресвятой, но и действительно освобождают себя от всякого рода зависимости. Врач устанавливает законы, которым он следует на основе изучения природы человека и природы объективного мира. Правовед также исходит из природы отдельного человека и природы социальных отношений. Он уже больше не спрашивает в слепом повиновении: а что в библии сказано относительно брака, а задается вопросом, как надо учредить институт брака для счастья и блага людей. И философ строит свои воззрения без предвзятых положений. Только педагогика остается еще в большей или меньшей степени служанкой богословия. Но и она осмелилась со времени Канта, вместо того чтобы по-прежнему тащить шлейф церкви, взять факел в руки и попробовать им осветить дорогу. Это доказывают не только педагогические системы Гербарта, Бенеке и других философов, но даже педагогические взгляды учителей-практиков. Страстная борьба между этими двумя силами, которая, как кажется, постоянно вновь разгорается, имеет в своей основе только что указанную причину; она затрагивает отдельных лиц, и спор, ведущийся, согласно природе людей и вещей, часто лично, по существу должен быть отнесен к вышеуказанным реальным отношениям. Кто хотя бы только поверхностно знаком с историей культуры, не может ни минуты сомневаться в конечном исходе борьбы.

Без знания человека и социальных отношений, так же как и без любви, нельзя ожидать удовлетворительного разрешения стоящей перед нами великой задачи. Настанет, однако, день, когда мир будет заключен на твердых основаниях, какими являются законы человеческой природы. [...]

IV. Правила обучения, касающиеся учителя

Здесь речь идет не о всей жизни и стремлениях учителя, не об общих качествах учителя-воспитателя; его честности, нравственности и т. д., а только о качествах учителя, делающих обучение образовательным и плодотворным, поскольку эти качества зависят от личности обучающего субъекта.

1. Старайся сделать обучение увлекательным (интересным)!

Увлекательным и интересным мы называем то, что особенно привлекает наше внимание и сочувствие, естественным образом возбуждает и повышает нашу жизненную энергию. Понятно, что мы охотно занимаемся тем, что нас интересует, потому что чувство удовольствия связано у человека с возбуждением его внутренних духовных сил. Поэтому, если мы желаем завладеть нераздельно вниманием собравшейся толпы, приковать его к себе, мы должны внушить ей живой интерес, заинтересовать ее своей личностью или своим способом изложения предмета, что опять-таки проистекает из стремления личности вызывать интерес или быть интересной.

Интересное возбуждает не будничней, но высший, свободный или чистый интерес, который знаком только образованному человеку и сам в свою очередь способствует образованию. Для учителя же способность делать обучение интересным представляет еще особенный интерес, так как ученик приобретает благодаря этому свободное влечение к истине, к добру и красоте и охотно занимается этими высокими предметами. Потому мы спрашиваем, как сделать обучение интересным, и отвечаем: 1) посредством разнообразия, 2) живости учителя, 3) всей его личности вообще. «Разнообразие – услада жизни», – говорит известная пословица. Как же может юношество не чувствовать потребности видеть в разнообразных положениях и формах один и тот же учебный предмет? (Сам по себе обыкновенно сухой и мертвый, значение которого для жизни юношество не понимает.) Учитель, как общее правило, должен искать разнообразия не в различных предметах, но в форме, манере изложения. Прежде чем ребенок научится писать самую простую букву, он должен ее написать тысячу раз. Подумайте, учителя, что для этого требуется! Поэтому заботьтесь о разнообразии, изменении и перемене!

Но разнообразие составляет не все и даже не самое главное. Гораздо важнее живость, подвижность, бодрость учителя, его естественная любовь к преподаванию и занятиям с детьми, его радость при успешности даже слабых попыток и т. д. Мы видели, что искусство обучения заключается не в умении сообщить, но в умении возбуждать, будить, оживлять. А как же можно возбуждать без возбуждения, пробуждать дремлющее без самодеятельности, оживлять без жизни? [...] Последняя заключается не в суетливости, не в бесконечном размахивании руками, не в гримасах

и мимике. Это духовная жизнь, которая, разумеется, также отражается на лице, на всем внешнем облике и в жестах. Некоторые люди в этом отношении необыкновенно щедро одарены природой. Но много этому содействует и воспитание, что можно наблюдать на детях умственно развитых родителей и учениках ревностных учителей. Поэтому каждый учитель, сохранивший способность к дальнейшему образованию, может успешно совершенствоваться в приобретении подлинной живости. Она достигается путем наблюдения людей, отличающихся полнотой духовной жизни, и общения с ними, благодаря правильному образу жизни, не лишенному, однако, оживляющего разнообразия. Эта живость приобретает также благодаря представлению о ценности и значении жизни, проведенной нами в деятельности, так как мы живем лишь тогда, когда бываем деятельны; путем наблюдения за бесконечной деятельностью, совершающейся в природе. Она вырабатывается посредством общения с детским миром и проникновения в его мысли и суждения и, наконец, через высшее религиозное уразумение цели бытия. [...] Короче говоря, старайся придать интерес обучению благодаря всей своей личности! Если не принадлежишь в этом отношении к числу людей, щедро одаренных природой, то старайся совершенствоваться в этом насколько можешь! При помощи доброй воли и желания можно достигнуть не всего, но очень многого. Кто способен приковать к себе внимание слушателей, тот их властелин. Где начинается скука, прекращается внимание, а следовательно, и образование. [...]

2. Обучай энергично!

Мне много раз случалось задумываться над тем, в чем собственно может заключаться дисциплинирующая дидактическая сила некоторых учителей, обладающих этими свойствами, и почему во многих школах ее недостает. Я нашел источник этой силы в энергии и решительности воли, одним словом, в силе характера учителя. При нерешительности, нечеткости, отсутствии мужественности нельзя создать в какой бы то ни было области что-либо достойное внимания современников. Следовательно, было бы величайшим заблуждением полагать, что при шаткости убеждений, неясности чувств и отсутствии воли можно превратить глупость юношества в рассудительность, неловкость в искусство, рассеянность во внимание, невежество в образование.

Силу характера нельзя ничем заменить: ни молитвами, ни пением, ни терпением, ни смирением, ни даже расцветом нравственных сил. Это могло бы иметь место, если бы молодежь сама по себе достигала остроты мышления, нравственной силы, энергии, воли! Но эти свойства не приходят сами собой, их нельзя от кого-нибудь получить или вымолить; они должны приобретаться путем напряжения всех сил. Поэтому здесь

речь идет не о пассивном или отрицательном, но о решительном, положительном действии.

Только человек решительный, энергичный, с твердым характером, знающий, чего он хочет, почему он хочет и какие средства ведут к выполнению его воли, – только такой человек может воспитать решительных, энергичных, сильных характером людей. [...]

К сожалению, много людей наших дней (1850) до того прониклись пессимизмом по отношению к духу нашего времени и с таким недоверием относятся к добрым нерушимым и крепким началам, заложенным в человеческую природу, что они стали проповедовать педагогические взгляды, которые превратили бы весь мир в монастырь, если бы они проводились в жизнь. Мы же, напротив, почитаем вместе со всеми стремящимися вперед людьми решительность, храбрость, мужественность, самостоятельность, поставленную на службу истине и добру.

Сходите в школу, где учитель дышит энергией, и посмотрите, что он творит! Результатом его деятельности является устойчивое напряженное внимание, которое проявляется во взгляде учеников, в их внешней выправке, хорошо развитой речи – одним словом, во всем. А ведь эти качества особенно необходимы человеку в водовороте жизни, от которого никто не в силах уберечься, даже если бы он обладал богатствами Креза. Эти качества учителя являются истинными, единственно эффективными, делающими излишними сотни всяких фокусов и ухищрений, дисциплинарными средствами. Они воплощаются в дисциплинарной дидактической силе учителя, которая является плодом сильного характера. [...]

**Тема 8 СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ И БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.**

**УСТАВ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ, ПОДВЕДОМЫХ
УНИВЕРСИТЕТАМ (1804 г.)**

1. Учебные заведения, подведомые университетам, суть: гимназии, уездные, приходские и другие, под каким бы то ни было названием, училища и пансионаты, находящиеся в губерниях, к каждому университету причисленных.

2. Из сего исключаются училища, состоящие в ведении св. Синода и те, которые по особенным обстоятельствам высочайше вверены иному начальству.

О гимназиях

1. Общие распоряжения

3. На основании предварительных правил народного просвещения, в каждом губернском городе должна быть одна гимназия. Может быть и более оных в губернском или других городах, ежели есть способы к содержанию таковых заведений. Начальник гимназии есть директор, состоящий в VII классе государственных чиновников, если выше чина не имеет.

4. Учреждение гимназий имеет двоякую цель: 1) приготовление к университетским наукам юношества, которое по склонности к оным или по званию своему, требующему дальнейших познаний, пожелает усовершенствовать себя в университетах; 2) преподавание наук, хотя начальных, но полных в рассуждении предметов учения, тем, кои, не имея намерения продолжать оные в университетах, пожелают приобрести сведения, необходимые для благовоспитанного человека.

5. План учения в гимназиях должен соответствовать сей двоякой цели, заключаая в себе начальные основания всех наук, потребных к достижению оной. И потому, кроме полных курсов: латинского, немецкого и французского языков, преподается в гимназиях дополнительный курс географии и истории, включая в сию последнюю науку мифологию (баснословие) и древности, курс статистики общей и частной Российского государства, начальный курс философии и изящных наук, начальные основания политической экономии, курс математики чистой и прикладной, курс опытной физики и естественной истории; также начальные основания наук, относящихся до торговли, основания технологии и рисования.

6. Каждая гимназия имеет восемь учителей, которые преподают помянутые предметы учения следующим образом: один учитель преподает чистую и прикладную математику и опытную физику; другой – историю, географию и статистику; третий – философию, изящные науки и политическую экономию; четвертый – естественную историю, начальные

основания наук, относящихся до торговли и технологии; пятый обучает латинскому языку; шестой – немецкому; седьмой – французскому; осьмой рисованию. [...]

8. Гимназия может также содержать учителей танцевания, музыки и телесных упражнений (гимнастики), если то позволят доходы оной. [...]

10. Все учителя гимназии определяются тем университетом, в округе коего состоит гимназия, по представлениям директора или и непосредственно, смотря по обстоятельствам.

11. Гимназия, с позволения высшего начальства, может умножить число учебных предметов и учителей наук и языков, когда имеет довольные к тому способы.

12. В гимназии, сверх обыкновенного преподавания наук, приготавливаются к учительской должности желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах. Обучась способу преподавания, они испытуются в знаниях своих; после чего с ведома университета, за подписанием директора и учителей, получают свидетельства, что имеют способности, потребные учителям упомянутых выше училищ,

13. В округах, где нет еще университетов, директора гимназий непосредственно относятся к попечителю учебного округа во всем, в чем следовало бы относиться в университет, если бы оный существовал.

14. В гимназию принимаются всякого звания ученики, окончившие науки в уездных училищах или в других училищных заведениях, либо и дома, если только имеют достаточные сведения к продолжению наук, преподаваемых в гимназиях.

15. Прием в гимназию бывает один раз в год по окончании открытых испытаний.

16. Учебное время в гимназии продолжается от 1 августа предыдущего по 1 июля следующего года; июль месяц есть время вакации, или роздыха. В воскресные и табельные дни учения не бывает.

17. Для наблюдения за чистотою классов и вообще для употребления по хозяйственной части всего дома гимназия имеет служителей, определяемых директором. [...]

Об уездных училищах

1. Общие распоряжения

83. В каждом губернском и уездном городе должно быть по крайней мере одно уездное училище, в больших же городах по два таковых училищ и более, если будут к содержанию оных способы. Надзирание над уездным училищем имеет смотритель, состоящий в IX классе, если выше чина не имеет.

84. Цель учреждения уездных училищ есть следующая: 1) приготовить юношество для гимназий, если родители пожелают дать детям своим лучшее воспитание, и 2) открыть детям различного состояния необходимые познания, сообразные состоянию их и промышленности.

85. В сих училищах преподаются следующие учебные предметы: 1) закон божий и священная история; 2) должности человека и гражданина; 3) российская грамматика, а в тех губерниях, где в употреблении другой язык, сверх грамматики российской, грамматика местного языка; 4) чистописание; 5) правописание; 6) правила слога; 7) всеобщая география и начальные правила математической географии; 8) география Российского государства; 9) всеобщая история; 10) российская история; 11) арифметика; 12) начальные правила геометрии; 13) начальные правила физики и естественной истории; 14) начальные правила технологии, имеющие отношение к местному положению и промышленности; 15) рисование.

86. Для преподавания сих первоначальных наук во всяком уездном училище должно быть два учителя, из коих первый обучает закону божию и священной истории, должностям человека и гражданина, грамматике, чистописанию и правилам слога. Он же обучает латинскому и немецкому чтению и письму тех учеников, которые готовят себя для продолжения наук в гимназии. Другой учитель преподает географию, историю, арифметику, геометрию, начальные правила физики, естественной истории и технологии.

87. Если кто из вышесказанных двух учителей умеет рисовать, то он обучает сему искусству по четыре часа в неделю; в противном случае обучает рисованию особый учитель по четыре же часа. [...]

89. В уездных училищах с позволения начальства может быть умножено число учебных предметов и учителей, когда есть довольные к тому способы.

90. В уездные училища поступают всякого звания ученики из училищ приходских, также и все получившие в других местах начальные сведения в предметах, преподаваемых в училищах приходских. [...]

О приходских училищах

1. Общие распоряжения

118. В губерниях и уездных городах, равным образом и в селениях, каждый церковный приход или два вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жительств, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище. Сии училища в казенных селениях вверяются приходскому священнику и одному из почетнейших жителей; в помещичьих селениях они предоставляются просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков.

119. Приходские училища учреждаются для двоякой цели:

1) чтобы приуготовить юношество для уездных училищ, если родители пожелают, чтобы дети их продолжали в оных учение;

2) чтобы доставить детям земледельческого и других состояний сведения им приличные, сделать их в физических и нравственных

отношениях лучшими, дать им точные понятия о явлениях природы и истребить в них суеверия и предрассудки, действия коих столь вредны их благополучию, здоровью и состоянию.

120. В сих училищах обучают чтению, письму и первым действиям арифметики, главным началам закона божия и нравочения, читают с объяснением книгу: «Краткое наставление о сельском домоводстве, произведении природы, сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья».

121. Для наставления юношества в сих предметах во всяком приходском училище имеет быть, по крайней мере, один учитель. Он, по испытании учителями уездных училищ или гимназии, представляется директором на утверждение университету.

122. В приходских училищах может быть умножено число предметов учения, если то позволят доходы оногo.

123. В приходские училища принимаются всякого состояния дети без разбору пола и лет. [...]

ВЫСКАЗЫВАНИЯ МИНИСТРА НАРОДНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ А. С. ШИШКОВА ОБ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ КРЕСТЬЯН (1824 г.)

*Из речи на заседании главного управления училищ
с критикой Устава учебных заведений, подведомых университетам
1804 г.*

«Министерство Народнаго Просвещенія должно прежде всего оберегать юношество отъ заразы лжемудрыми умствованіями, ветротленными мечтаніями, пухлою гордостью и пагубнымъ самолюбіемъ; науки, изощряющія умъ, не составлять безъ веры и безъ нравственности благоденствія народнаго... Сверхъ сего, науки полезны только тогда, когда, какъ соль, употребляются въ меру, смотря по состоянію людей и по надобности, какую всякое званіе въ нихъ имеетъ... Обучать грамоте весь народъ или несоразмерное числу онаго количество людей, принесло бы более вреда, нежели пользы. Наставлять земледельческаго сына въ риторике было бы приуготовлять его быть худымъ и бесполезнымъ или еще вреднымъ гражданиномъ. [...]

[...] Съ одной стороны, сїи молодые люди нередко входятъ въ училища съ дурными навыками; съ другой стороны, отличнейшие изъ нихъ по прилежности и успехамъ приучаются къ роду жизни, къ образу мыслей и понятіямъ, несоответствующимъ ихъ состоянію; неизбежныя тягости инаго для нихъ становятся несносны и отъ того они въ унынїи предаются пагубнымъ мечтаніямъ и низкимъ страстямъ [...]

Виссарион Григорьевич Белинский

**РАССУЖДЕНИЕ.
ДОБРОЕ ВОСПИТАНИЕ ВСЕГО НУЖНЕЕ
ДЛЯ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ**

Рассматривая человека со стороны нравственной, мы видим, что он рождается не разумным, но только способным быть разумным, и чтоб быть таковым, ему нужен продолжительный опыт. По свойству своей бессмертной души он одарен способностями, по сложению своего тела он имеет страсти. Способности человека от обстоятельств могут или развертываться и усовершенствоваться, или заглушаться и тупеть. Страсти человека делятся на благородные и низкие. Первые из них, направленные к доброй цели, управляемые рассудком, делают человека благороднейшим и отличнейшим от существ обыкновенных, коим не известны чувствования душ возвышенных. Они служат ему побуждением и орудием к произведению великих действий. Впрочем, и самые благородные страсти, ежели они имеют ложное направление, если кипящее их стремление не обуздывается силою рассудка, – суть не что иное, как фанатизм, и следствия их так же вредны, так же пагубны, (как) следствия страстей низких.

Мы выше сказали, что человек имеет только способность и средства быть разумным. Младенец – сей новый житель мира – ни о чем не имеет понятия: он выходит из рук природы совершенно ничего не знающим, не имеющим идей и едва чувствующим собственное свое бытие, и то только со стороны физической. Чтобы сделаться существом разумным, он должен вполне удовлетворять этой сильной страсти любопытства, этой неутомимой жажде познаний, которые вложены в него самую природою; должен изощрять, образовывать свои способности. Посему от хода обстоятельств человек может умом своим или уподобиться ангелам и возвышаться мыслями, подобно орлу быстро-парящему, или быть подобным бессловесным животным и пресмыкаться в прахе, подобно червю презренному.

Человек, чтобы достигнуть возможного совершенства, должен просветить свою душу науками и возвысить оную теми благородными, возвышенными впечатлениями, которые доставляются изящными искусствами. Чтобы дать страстям доброе направление, образовать сердце, просветить ум, нужно хорошее воспитание. Впрочем, человеку для достижения возможного совершенства сего еще мало: он должен знать свои отношения к ближним, различные обязанности в рассуждении оных. Он должен знать общие обычаи своего отечества и частные условия общества, среди которого находится. Кто живет в оном, кто имеет с людьми сношения, в груди кого горит чистое, святое пламя любви к подобным себе, тот и сам желает, чтобы его любили. Часто случается,

что и самый просвещенный и даже добродетельный человек, но не знающий сих условий света, не имеющий сей утонченности в обращении, которые отличают человека истинно воспитанного от других, при всей своей любви к людям нередко отвращает их от себя; часто самые добрые его поступки принимаются за худые и желание сделать добро – за намерение причинить зло. Все это может произойти от недостатка воспитания. Впрочем, под словом воспитание я разумею не одно пустое знание светских приличий; нет: просвещение ума, образование сердца и соединенная с оными утонченность обращения – вот что составляет истинно доброе воспитание. Отнимите хотя одно из этих трех условий его, и здание оно разрушится.

Счастливы те молодые люди, которые имеют случай под руководством опытных ученых, добродетельных образованных наставников усовершенствовать себя и предуготовить к опасному, хотя и весьма непродолжительному пути по трудной дороге жизни. Но сто раз счастливее, если они, чувствуя пользу доброго воспитания, своим стремлением к усовершенствованию, своею ревностью приблизиться к предложенной цели облегчают труды своих наставников. Какие неоценные блага доставляет человеку доброе воспитание, как нравственное, так и физическое! Какие выгоды доставляет оно ему в общежитии! Сравните человека грубого, необразованного с человеком воспитанным. Первый при самой доброте своего сердца, раздражая своею грубою, неуместною откровенностью самолюбие людей, отвращает их от себя и возбуждает их к себе ненависть. Второй же, не оскорбляя их самолюбия, дает им смелые уроки и при всем том невольно привлекает к себе любовь их. Нравственному воспитанию человек обязан тем просвещением, тем образованием, тем благородством в поступках, тою утонченностью в обращении, тою нежностью, тою добротою, которые отличают его от людей невежественных, ослепленных предрассудками, от людей грубых, необразованных. Физическое воспитание должно быть соединено с нравственным. Оно доставляет крепость телу, дает ему ловкость, гибкость, приятность в движениях, предохраняет человека от болезней и делает здоровым до самой смерти. Древние персы нравственное воспитание детей своих всегда соединяли с физическим.

Словом, воспитание есть первое благо человека, первая необходимость: от него зависит судьба всей его жизни. От воспитания он может сделаться или добродетельным Сократом, или извращенным Нероном. [...]

Воспитание юношества имеет большое влияние на судьбу целых политических обществ. Оно или образует истинных, верных сынов отечества, или производит бесполезных членов. История народов то доказывает. Могли ли древние греки не победить персов, когда каждый грек с самого своего младенчества питался высокими и благородными впечатлениями, когда

с самых юных дней дыханием его была свобода; душою – любовь к родине; мыслию – слава; когда его душа была возвышена выше сферы чувств обыкновенных? Могли ли им противостоять эти раболепные персы, эти подлые, низкие рабы своих Жестоких деспотов, пред которыми они пресмыкались в прахе? Каждому персиянину с малых юных лет внушаемы были чувства рабства и унижения, которые превращались в самую природу и составляли отличительный характер персов.

Итак, доброе воспитание в частности есть первое благо всякого молодого человека, основание всех его добродетелей, источник его счастья; в общности же оно есть подпора всех политических обществ, источник народного благосостояния, и потому доброе воспитание всего нужнее для молодого человека.

О ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ

[...] Разумная любовь должна быть основою 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. [...]

Первое условие разумной родительской любви – владеть полною доверенностью детей, 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! [...]

При таком воспитании совершенно бесполезны всякого рода унижительные для человеческого достоинства наказания, подавляющие в детях благородную свободу духа, уважение к самим себе и растлевающие их сердца подлыми чувствами унижения, страха, скрытности и лукавства. [...] Так на родителях, на одних родителях лежит священнейшая обязанность сделать своих детей человеками; обязанность же учебных заведений – сделать их учеными, гражданами, членами государства на всех его ступенях. Но кто не сделался прежде всего человеком, тот плохой гражданин. [...]

Владимир Федорович Одоевский

ОПЫТ О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПОСОБАХ ПРИ ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ

Говорить здесь о значении педагогики вообще было бы излишним. Wissen giebt Macht (от знания – сила) – говорят немцы: важность науки, имеющей предметом указать средства, которыми приобретается знание, в обширном смысле сего слова, понятна всякому образованному читателю; но я считаю нужным несколько распространиться о той части этой науки, которая относится до младенческого, или вообще до первоначального, воспитания, донныне, как кажется, не вполне понимаемого.

Долго внимание педагогов было обращено на высшие степени учения, и только теперь заметили, что они недостижимы для человека, с ранних лет, может быть, с четырехлетнего возраста, разумно не приготовленного. До сих пор еще многие думают, что настоящее воспитание начинается с двенадцатилетнего возраста, – это одно из опаснейших заблуждений; занимайтесь или не занимайтесь ребенком, учите его или не учите, но с четырех лет он уже воспитывается – если не вами, то самим собою и всем его окружающим: словами, которые вы произносите, не думая, что они им были замечены, вашими поступками, даже неодушевленными предметами, которые случайно находятся вокруг него.

Все на него действует и оставляет неизгладимое впечатление в детской душе – правильное или неправильное, – это зависит от случая и от обстоятельств, в которые ребенок поставлен. Это наблюдение не новое; оно привело к заключению о необходимости давать пищу ранней восприимчивости человека; эта теория в свою очередь породила новое заблуждение: детей приняла за взрослых и засадила их не только за грамоту, но даже за грамматику, арифметику, географию, историю, мифологию. Кто из нас не учил на память склонений и спряжений, басен, тысячи определений, демонстраций, аксиом, сентенций относительно вовсе недоступных ребенку предметов и понятий, целых страниц из аббата Миллота и не помню из какого-то трактата о мифологии? Результат был тот, что вся эта ранняя наука была бесплодна, что ребенок не поднимал тяжести, на него налагаемой, что, помимо этого официального воспитания, он снова воспитывался сам собою, незаметными для воспитателей обстоятельствами, с тою разницей, что теперь он или получил отвращение к науке, или, придя в возраст, замечал, что его всему учили, кроме того, что ему нужно для дальнейшего образования, и что ему остается переучиваться вновь. А между тем переучиваться трудно и возможно лишь до некоторой степени. Следы такого направления в общественном и преимущественно в домашнем воспитании, часто

нелепом и всегда одностороннем, остаются часто неизгладимыми; ибо человека можно *направить*, но не *исправить*: человек исправляется лишь сам собою, т. е. когда сам сознает необходимость своего исправления.

Замеченная нелепость такого направления привела к новому заблуждению: к стремлению обращать науку в забаву; отсюда: тысячи картинок, забавных книжек, игрушек, которые и донныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями нашей эпохи иллюстраций. Впрочем, цель не переменилась: всем хотелось как можно скорее набить голову ребенка фактами или сентенциями, как будто сумку. Следствия такого направления понятны и очевидны: ребенок видит игрушку, картинку и тем и ограничивается; видеть под игрушкою мысль есть такой процесс, для которого у него еще не приготовлено снаряда. Снова ребенок, помимо официального воспитания, воспитывался сам собою, т. е. употреблял свой снаряд совсем над иными предметами, на случай, без всякого рационального последования и издерживал без пользы свои способности и время, как богатый дикарь, который сыплет сокровища и нуждается в необходимом. Если сими двумя способами умственные силы не ослаблялись в некоторых детях, то это происходит от счастливого стечения обстоятельств, *независимо* от усилий воспитателей и часто вопреки сим усилиям.

Чему же учить ребенка? спросят меня, наконец, поклонники описанных метод. Отвечаю просто: *ничему*, пока умственные силы ребенка не скрепились работою над тем, что уже ребенок знает; словом, все первоначальное воспитание (начиная с четырехлетнего возраста) должно быть не передача знаний, но *усовершенствование того снаряда, которым приобретаются знания*.

«Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» – вот крайний предел педагогики во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной. Пренебрежение этой истины даже в высших степенях образования порождает лишь мнимо-ученых... Человек, умеющий учиться, выучится всему в короткое время, что бы ни понадобилось ему в продолжение жизни, как человек, умеющий писать, может писать что угодно и чем угодно, и человек, с ранних лет не привыкший к сему умению, может узнать лишь один какой-либо предмет, а еще случится, что по непредвиденным обстоятельствам жизни именно изученный им предмет покажется для него вовсе не применяемым. Перо лучшего краснописца бесполезно в руках не умеющего писать: самое полное собрание рецептов бесполезно тому, кто рационально не учился медицине. Учебники, известные под названием букварей, грамматик, риторик, пиитик, арифметик, суть такого рода рецепты, полезные для того, кто уже знает язык или законы чисел, как пособие памяти, но бесплодные для начинающего. Школа для человека, а не человек для школы. [...]

Александр Иванович Герцен

ПУБЛИЧНЫЕ ЧТЕНИЯ Г-НА ПРОФЕССОРА РУЛЬЕ

Одна из главных потребностей нашего времени – обобщение истинных, дельных сведений об естествознании. Их много в науке – их мало в обществе; надобно втолкнуть их в поток общественного сознания; надобно их сделать доступными, надобно дать им форму живую, как жива природа, надобно дать им язык откровенный, простой, как ее собственный язык, которым она разворачивает бесконечное богатство своей сущности в величественной и стройной простоте. Нам кажется почти невозможным без естествоведения воспитать действительно мощное умственное развитие; никакая отрасль знаний не приучает так ума к твердому, положительному шагу, к смирению перед истиной, к добросовестному труду и, что еще важнее, к добросовестному принятию последствий такими, какими они выйдут, как изучение природы; им бы мы начинали воспитание для того, чтобы очистить отроческий ум от предрассудков, дать ему возмужать на этой здоровой пище и потом уже раскрыть для него, окрепнувшего и вооруженного, мир человеческий, мир истории, из которого двери отворяются прямо в деятельность, в собственное участие в современных вопросах. Мысль эта, конечно, не нова. Рабле, очень живо понимавший страшный вред схоластики на развитие ума, положил в основу воспитания Гаргантюа естественные науки; Бэкон хотел их положить в основу воспитания всего человечества: *Instauratio magna* (великое возобновление) основано на возвращении ума к природе, к наблюдению; исключительным предпочтением естествоведения стремился Бэкон восстановить нормальное отправление мышления, забитого средневековой метафизикой, – он не видал иного средства для очищения современных умов от ложных образов и предрассудков, наслоенных веками, как обращая внимание на природу с ее непреложными законами, с ее непокорностью схоластическим приемам и с ее готовностью раскрываться логическому мышлению. Ученый мир, особенно в Англии и Франции, понял вызов лорда Верулама, и с него начинается непрерывный ряд великих деятелей, разработавших во всех направлениях обширное поле естествоведения. Но плоды этого изучения, результаты долгих и великих трудов не перешли академических стен, не принесли той *ортопедической* пользы свихнутому пониманию, которой можно было ожидать. Воспитание образованных сословий во всей Европе мало захватило из естественных наук; оно осталось по-прежнему под влиянием какой-то риторико-филологической (в самом тесном смысле слова) выучки; оно осталось воспитанием памяти, более нежели разума, воспитанием слов – а не понятий, воспитанием слога – а не мысли, воспитанием авторитетами – а не самостоятельностью; риторика и формализм по-прежнему вытесняют природу. Такое развитие ведет почти

всегда к надменности ума, к презрению всего естественного, здорового и к предпочтению всего лихорадочного, натянутого; мысли, суждения по-прежнему прививаются, как оспа, во время духовной неразвитости; приходя в сознание, человек находит след раны на руке, находит сумму готовых истин и, отправляясь с ними в путь, добродушно принимает и то и другое за событие, за дело конченное. Против этого-то ложного и вредного в своей односторонности образования нет средства сильнее всеобщего распространения естествоведения с той точки зрения, до которой оно выработалось теперь; но, по несчастию, великие истины, великие открытия, следующие быстро друг за другом в естественных науках, не переходят в общий поток кругообращающихся истин, а если доля их и получает гласность, то в такой бедной и в такой неправильной форме, что люди и эти выработанные для них истины принимают такими же втесненными в память событиями, как и все остальное схоластическое достояние. Французы сделали больше всех для популяризации естественных наук, но и их усилия постоянно разбивались об толстую кору предрассудков; полного успеха не было, между прочим, потому, что большая часть опытов популярного изложения исполнена уступок, риторики, фраз и дурного языка.

Предрассудки, с которыми мы выросли, образ выражения, образ понимания, самые слова подкладывают нам представления не только неточные, но прямо противоположные делу. Наше воображение так развращено и так напитано метафизикой, что мы утратили возможность бесхитростно и просто выражать события мира физического, не вводя самым выражением и совершенно бессознательно ложных представлений, — принимая метафору за самое дело, разделяя словами то, что соединено действительностью. Этот ложный язык приняла сама наука: оттого так трудно и запутано все, что она рассказывает. Но науке язык этот не так вреден, весь вред достается обществу; ученый принимает глоссологию за знак, под которым он, как математик под условной буквой, сжимает целый ряд явлений, вопросов; общество имеет слепую доверенность к слову, — и в этом — свидетельство прекрасного доверия к речи, так что человек и при злоупотреблении слова полон веры к нему — и полон веры к науке, принимая высказываемое ею не за косноязычный намек, а за выражение, вполне исчерпывающее событие. Для примера вспомним, что всякий порядок физических явлений, которых причина неизвестна, наука принимает за проявление особой силы и, по схоластической диалектике, олицетворяет ее до такой самобытности, что она совершенно распадается с веществом. [...] К этим ложным выражениям присоединяются еще ложные сентенции, повторяемые из века в век без анализа, без критики, и которые представляют все предметы под совершенно неправильным освещением.

Николай Павлович Огарев

ИЗ КНИГИ «ПРОЕКТ НАРОДНОЙ ПОЛИТЕХНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ»

Цель: преодоление у крестьян предрассудков и невежества, которые создают косность в нравственном и индустриальном отношении, подготовка их для овладения основами сельскохозяйственного и промышленного труда (предрассудки – религия, гражданское устройство, хозяйственное устройство).

Принципы работы школы:

1. Бессловность и демократизм обучения;
2. Соединение обучения с производительным трудом.

I. Образ жизни учащихся

1. Ученики не принуждаются исполнять какие-либо обычаи.
2. Обязанность учителя – всегда выказывать бесполезность и ненужность обмана и потом его подлость. Это единственный путь приучить к честности.
3. Постная пища уничтожается. Еда должна быть разнообразной. Развитие вкуса должно уничтожать лень.
4. Время труда, завтрака, обеда, сна определено. Труд разнообразен. Урок и физическая работа сменяются два раза в день.
5. Матери, отцы, родственники могут навещать детей, но дети домой не отпускаются.
6. Телесные наказания запрещены. Максимальное наказание – отдельный арест.
7. Ученики должны знать, что после окончания школы они получат освобождение от крепостного состояния с условием пробыть четыре года в своем крае.

II. Наука.

Курс разделен на четыре года. Главная задача первых трех лет: ничего не говорить ученику о фантастических предметах и предрассудках.

1 год: Ученики учатся считать по пальцам и по счетам, писать цифры. Читать учатся печатное. Учатся арифметике, даются понятия о химии, физики (знания прилагаются к почве и растительности).

Зимой: столярное, кузнечное, слесарное, медное дело.

Летом: огород.

2 год: Преподается геометрия, геодезические сведения, физика в механике (объяснение законов движения), теория пропорций.

Зимой: в мастерских ученики изготавливают и совершенствуют орудия труда и модели несложных машин.

Летом: огород.

3 год: Подробнее преподается физика, механика, популярное изложение астрономии, химия, приложенная к земледелию, физиология растений, физиология животных, прилагаемая к скотоводству, понятие о геологии, ботаника, лесоводство, технология и сельское хозяйство.

Зимой: ученики строят модели мельниц, молотилки.

Летом: огород.

4 год: Естественные науки с анатомией и зоологией. Сельская и техническая архитектура, грамматика, география с учетом торговли разных стран, политическая экономия, понятие истории и права.

Зимой: учащиеся продолжают устройство моделей.

Летом: строят завод, который пускают в ход на пятом году. Завод рассчитан на выделку знакомых ученикам плантаций.

III. Гигиена.

В процессе обучения учащимся объясняется, почему и что им здорово или нет (порядок, чистота жилища и мастерских, здоровая пища). Медицинские сведения основываются на гигиенических понятиях и наставлениях как поступать с больными в несчастных случаях.

IV. Распорядок дня в школе

В 4 часа утра – подъем

с 5⁰⁰ до 8³⁰ – занятия

с 8³⁰ до 9⁰⁰ – завтрак

с 9⁰⁰ до 13⁰⁰ – мастерские или огород

с 13⁰⁰ до 15⁰⁰ – обед и отдых

с 15⁰⁰ до 18⁰⁰ – занятия

с 18⁰⁰ до 20⁰⁰ – мастерские или огород

в 20⁰⁰ – ужин и сон.

Воскресенье зимой: отдых в гимнастике, беседах с учителем, чтение ненаглядных книг.

Воскресенье летом: прогулки по лесу, полям, приноравливание к лесоводству, ботанике, геологии, съемке планов местности.

V. Учащиеся школы

Дети допускаются в школу в возрасте 12–14 лет.

О школе для женщин я ничего не говорю, для нее час еще не пробил.

VI. Требования к учителю

Математику должен знать хорошо. Если не сведущ в сельском хозяйстве – выучится в школе. Естественные науки должен знать отлично, иметь привычку производить опыты. Хорошее поведение необходимо. Он должен быть близок мне; единомышлен и единокрутен.

Алексей Степанович Хомяков

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 prepares следующее за ним поколение к его очередной деятельности в истории народа. Воспитание в умственном и духовном смысле начинается так же рано, как и физическое... 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, подготовительным воспитанием, оно не может приносить полной, ожидаемой 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. [...] Школьное образование должно быть сообразно с воспитанием, приготовляющим 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, североамериканские Штаты, не имеет почти никакого права вмешиваться в дело воспитания, хотя они и не дозволили бы воспитательного заведения с явно безнравственной целью; но то, что в государстве, подобном Северной Америке, является только сомнительным правом, делается не только правом, но прямой 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 оно еще 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 свободно удовлетворять свои новые требования. Это право, бесспорно, должно быть, допущено всяким государственным законодательством. Таким образом, положительное вмешательство правительства в дело общественного образования так же 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 сам характер земли, судьба которой вручена правительству: ибо то, что может быть невинно или даже похвально в Англии, было бы вредно и даже преступно в Испании...

Воспитание, как уже было сказано, есть передача всех начал нравственных и умственных от одного поколения последующему за ним поколению. Все особенности местные заключаются в началах нравственных: о них уже говорено. Начала умственные заключают в себе знания, т. е. науку в строгом смысле, в понимании 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. [...]

Исключение специальных направлений из училищ приготовительных или переходных не исключает специальности из воспитания вообще. Учение специальное не есть уже просто учение: оно уже есть дело жизненное, выбор, так сказать, первый подвиг гражданственности. Оно не начинается, а завершает воспитание общественное. [...]

Ян Снядецкий (Иван Андреевич Снядецкий)

ПРЕДПИСАНИЯ, СОГЛАСНО КОТОРЫМ ДОЛЖНЫ ПРЕБЫВАТЬ В ПУБЛИЧНОМ И ДОМАШНЕМ НАДЗОРЕ УЧЕНИКИ МИНСКОЙ ГИМНАЗИИ ВИНЦЕНТИЙ И ЮЗЕФ ТЫШКЕВИЧИ

[...] Добрые нравы должны прививаться молодым не только путем обучения, но и выработкой у них привычки к хорошим делам, а также глубоко впечатляющими образами, вызывающими отвращение ко всему *тому, что противоречит справедливости, истине, общественному порядку и достоинству человека.* В общественный порядок включаются также и государственные законы. Домашний воспитатель, повторяя с детьми то, что они учат в школе, наибольшее внимание должен уделять их делам и поступкам, их склонностям, стремлениям и характеру. [...]

Изучая предмет «наука морали» последовательно в разных классах, школьник учится быть хорошим ребенком, хорошим отцом, хорошим подданным, хорошим другом, хорошим родственником, хорошим соседом и т. п., но вместе с тем следует стараться удачно подобранными примерами из истории страны и ее обычаев, ссылаясь на интересные приключения, внушить отвращение к порокам, позорящим и уничтожающим отечественную мораль, а именно: к пьянству, сутяжничеству, погоне за наследством с помощью юридических уловок, нарушению спокойствия соседей, шулерству, скаредности либо расточительности. В знаменитых семействах наших два порока, деморализующие людей: праздность и отвращение к занятиям и труду, а потому основой хорошего воспитания должно стать трудолюбие.

Другим нравственным пороком являются семейные распри, при которых совершенно невозможно стать честным человеком. Для того, кто разорится, будет отягощен долгами и готов искать спасения нечестными путями, существенным условием порядочности является бережливость, хозяйственность, непревышение расходов над доходами. [...] А для такого образа жизни нужно смолоду привить и внушить детям любовь к порядку.

Когда же дети, благодаря хорошему начальному воспитанию, ведут себя хорошо, нужно следить за тем, чтобы они не поддались влиянию дурного примера, плохой компании и т. д. Нравственные принципы и высказывания останутся бесполезными и ими непонятыми, если не будут искусно приспособлены к их собственным делам и проступкам других, коих они сами были свидетелями. Если же ребенок в чем-либо провинился, тогда особенно нужно следить, чтобы этого не повторилось. [...]

В школах должно быть повсеместно запрещено ученикам дарить друг другу подарки, мелкие вещи и книги, и самим ничего не принимать без разрешения. Домашний воспитатель должен также здесь настойчиво

предостерегать от того, что может вести к мошенничеству и другим отклонениям.

Домашний воспитатель должен снискать себе доверие, расположение и уважение своих учеников. Добиваясь этого, он будет бояться даже случайного проступка, который вызовет их неодобрение. И этими усилиями можно многого добиться в формировании и исправлении недостатков ребенка. В каждом подходящем случае следует воспитывать в ребенке чувство собственного достоинства, основанного на том, чтоб не совершать ничего, что вызвало бы презрение других людей...

Преобладающей способностью детей является память, которую нужно постоянно развивать. Изучение языков для детей не представляет особой трудности, взрослым же это намного труднее. Поэтому детей следует учить языкам смолоду, а именно – родному, латинскому, русскому и французскому.

Основным благом человека, являющимся к тому же условием развития его умственных способностей, образования, является здоровье; необходимо оберегать здоровье детей, остерегаться переутомления, чтобы это не сказалось на физическом развитии ребенка. Дети должны постоянно двигаться, с ними часто нужно гулять, разрешать им бегать. Для здоровья необходима чистоплотность, нужно следить, чтобы ребенок часто менял белье, умывался, причесывался, всему этому следует приучать с самых ранних лет.

P. S. Не мог отказать я настойчивой просьбе [...] Винцентия Тышкевича [...] принять участие и опеку в деле просвещения его племянников, находящихся под Вашим домашним надзором в Минской гимназии. Полученные мною сведения об этих детях делают честь их матери, приложившей немалые усилия для их начального образования в преддверии школы. [...] Можно надеяться, что, занимаясь воспитанием этих детей, Вы приложите все усилия в столь деликатном деле, чтобы не только оправдать доверие семьи, но и заслужить почет и награду за воспитание детей в духе высокой морали, за формирование в них образа мыслей, характерных для высокообразованных и хорошо воспитанных людей. Обязанности учителя и инспектора школ отнимают у Вас много времени. Знаю, что Вы также имеете и другие обязанности – в театре, в благотворительном обществе и т. д. Однако недостаток времени может привести Вас к упущениям. Взяв детей на домашнее воспитание, нужно постоянно их контролировать, так как Вас никто не сможет заменить. Поэтому прошу Вас ограничить свои обязанности и посвятить себя воспитанию детей. В начале каждого месяца прошу Вас присылать мне краткий рапорт об их поведении и здоровье, чтобы я знал, что с ними происходит, и, если возникнет необходимость, мог бы посоветоваться с Вами о необходимых действиях. [...]

(из письма И. Бордовскому, 18 марта 1814 г.)

Григорий Иванович Карташевский

**ИЗ ПИСЬМА ГЕНЕРАЛ-ГУБЕРНАТОРУ Н. Н. ХОВАНСКОМУ
О РЕОРГАНИЗАЦИИ ШКОЛ В ОКРУГЕ (БЕЛОРУССКОМ)**

8 марта 1834 г.

От 16 минувшего января месяца Ваше сиятельство препроводили ко мне полученные Вами от [...] белорусских гражданских губернаторов донесения, содержащие в себе разные сведения и предположения... касательно учреждения училищ и замены существовавших прежде при римско-католических монастырях, ныне уже упраздненных. [...] По предмету таковых сведений и предположений Вы, милостивый государь, изволили требовать моих соображений.

Главнейшие училища, как содержались монашескими орденами для светского юношества в Белоруссии, закрыты и заменены светскими еще до упразднения в исходе 1832 г. излишних римско-католических монастырей; ныне остается только одна доминиканская гимназия Дриссенского уезда в монастырском имении Сабелы, называемом также Волынцами. [...]

Римско-католическое духовенство в Белоруссии старалось распространить и утвердить свое влияние на воспитание почти исключительно дворянского юношества; оно не заботилось заводить первоначальных училищ, для нижних классов народа, а где таковые и существовали, оные были совершенно незначительны.

В то время как для дворянства учреждались светские училища взамен закрытых духовных, преобразованы и отчасти вновь устроены 13 русских первоначальных училищ преимущественно для нижних классов народа, куда, однако же, и дети других состояний записываются, обучаясь там русской грамоте, письму и арифметике и таким образом приготавливаясь для поступления в уездные училища и гимназии, в коих учение везде преподается на русском языке. Сии училища снабжены учителями, способными преподавать по способу взаимного обучения, каковой *способ* не введен только там, где невозможно было сыскать довольно помещительной комнаты, каковой требуют ланкастерские классы. Все помянутые первоначальные училища содержатся правительством. Сверх того, при двух монастырях каноников, регулярных в Могилевской губернии: в городе Быхове и селе Озеранах – учителя определены из светских, кои также обучились ланкастерской методе, и по оной преподается уже учение в Быхове. Оба училища одобряются могилевским директором. Последнее из них, т. е. находящееся в уездном городе Быхове, предположено устроить двухклассным училищем. [...]

Дальнейшие меры по устройству училищ для нижних классов народа отложены были на время, *во-первых*, по неимению способных для того

учителей. Сей недостаток, увеличившийся с присоединением Виленского учебного округа к Белорусскому, заставил подумать об учреждении особого педагогического института для образования приходских учителей, на что последовало уже разрешение в исходе минувшего года. *Во-вторых*, надлежало ожидать последствий предпринятого разбора шляхты, из коей прежде везде в училищах находилось самое большее число учащихся. Исключение значительной части их из дворянства и поступление в нижние состояния дало в литовских губерниях мысль учредить в уездах кроме первоначальных одно- и двухклассные училища, еще особые средние для помянутых состояний, не дворянских. То же, вероятно, потребует сделать и в Белоруссии, ибо составленный в 1830 г. план, по коему положено в уездах сих двух губерний устроить училища как отделения дворянских гимназий, основываясь на том, что в Белоруссии состояние малопоместной и беспоместной шляхты было весьма велико и, пользуясь тогда правами дворянства, долженствовало получать и образование, соответствующее сему званию. По сему не только признано нужным открыть детям из сего состояния способы начинать таковое образование сперва в помянутых уездных отделениях гимназий, но еще и исходатайствовать... значительные суммы для пособий недостаточным, но благонадежным ученикам из шляхтичей для окончания гимназического курса в губернских гимназиях. Напротив того, положенные в Уставе учебных заведений 1828 г. для купцов и ремесленников трех- и четырехклассные училища, – поскольку торговля и ремеслы в Белоруссии находятся, говоря вообще, в руках у евреев и, исключая губернских городов, мало есть купцов, ремесленников и достаточных мещан из христиан, – не признано тогда надобности учреждать в уездах Белоруссии таковых училищ, кроме одного лишь Велижского уезда. Всего находится сих так называемых мещанских уездных училищ три: в губернских городах Могилеве и Витебске и в помянутом уездном Велиже. [...]

В Могилевской губернии находится около 19 тыс. душ мужского пола дворян и шляхты; в Витебской – более 17 тыс.; из сих 36 тыс., без сомнения, самая большая часть [...] вероятно, поступят в однодворцы и в другие открытые для шляхты сословия. [...] Присоединяется к сему, что мещан и разночинцев по одной Витебской губернии (кроме уездных городов, где их значится 10 362 души) показывается записанными в уездах в разных местечках около 3000 душ, да сверх сего 26 612 в одном Дриссенском уезде. [...] Все сие показывает, сколь значительно в Белоруссии число жителей таких званий, что в составе государственном стоят выше простых поселян, но, находясь с ними в близких соотношениях, могли бы при соответствующем званию их образовании своими сведениями и полезною деятельностью иметь влияние на постепенное улучшение столь стесненного и бедственного состояния, в каком большая часть сих последних находится.

По сим соображениям я полагаю:

1. Учредить первоначальные училища [...] по Витебской губернии в Сураже, Городке, Орше, Себеже, Люцине и Режице; по Могилевской – в Бабиновичах, Климовичах и Белице. Учредить также в городе Сенно взамен францисканского училища. [...]

2. Во всех сих местах учреждать на первый раз одноклассные ланкастерские училища. Одноклассные, а не двухклассные, во-первых, потому, что невозможно вдруг приискать значительного числа учителей, если бы назначить двухклассные в 10 городах, когда при том требуется много приходских учителей в другие разные места; и особенно трудно было бы найти ныне способных для занятия второго или высшего класса в сих заведениях; во-вторых, потому, что города белорусские имеют малое население и нельзя предвидеть, будет ли там собираться довольно учеников для двухклассных училищ.

3. Полезно будет завести первоначальные училища также в больших местечках, особенно же в таких, кои окружены другими селениями, где живут мелкопоместные дворяне, прежняя шляхта, разночинцы и достаточные мещане. [...] Например, Кричев, Гомель, Пропойск, Чечерск, Бешенковичи, Усвяты, Краславль и другие. Почти все они имели прежде первоначальные училища.

4. Где имеются большие околицы чиншевой шляхты, там полезно бы учредить первоначальные училища, равно и там, где [...] живут мелкопоместные дворяне, разночинцы и других званий свободные люди.

Все сии училища предполагаются русские. [...]

Все сие ведет к тому, что необходимо изыскивать местные способы для облегчения казны. [...] Таковые способы могут состоять в следующем:

а) приглашать благомыслящих и достаточных помещиков к учреждению в их имениях приходских училищ. Владельцы местечек, как Кричев, Чечерск, Пропойск, Шклов, Бешенковичи, Усвяты, и подобных, вероятно, не откажут для пользы обывателей их имений участвовать в издержках на устройство там первоначальных училищ; постройка домов, починка, назначение небольшого участка земли для огорода учителю;

б) [...] как на духовных сословиях лежит еще вящая обязанность иметь попечение о благе их поселян, то означенные в предыдущем пункте надобности для устройства и содержания приходских училищ должны доставляемы в монастырских селениях экономией их. [...]

в) в городах отвод дома для училища или наем оногo, починки и отопление должны бы равномерно быть отнесены на городское общество. [...]

Почти для всех помянутых выше 10 городов я имею ныне учителей способных и благонадежных; остается изыскать помещение для сих заведений, в чем губернское начальство наиболее способствовать может. [...]

Попечитель Карташевский

Флориан Бохвиц

ИЗ КНИГИ «МЫСЛИ О ВОСПИТАНИИ»

[...] Воспитание должно формировать молодых людей для того, чтобы в будущем они стали гражданами, способными к различным видам деятельности, к которым они будут призваны в соответствии со своими врожденными способностями или по стечению обстоятельств.

Время молодости нужно посвятить учебе, формированию себя и подготовке к занятию определенного места в цепи полезных общественному организму деяний. Нужно учиться не только в молодости, но и всю жизнь, обогащая память и упражняя ум, – это истина, в которой в наш век уже никто не сомневается, несмотря на вопли фанатиков. Однако возникает вопрос: чему учиться? Какому образованию посвятить молодость? Ответ на сегодняшний день можно получить очень легко, а именно: жаль молодости на изучение одной только иностранщины, на изучение (лишь) всего французского, столь еще любимого, на отрывочные знания, нахватанные из заграничной литературы, которая основывается на искусстве растрогать чувства вымышленными образами – уродливыми в своем несоответствии природе и жизни... Жаль смешной заботливости матерей и страданий детей, принесенных в жертву тошнотворному требованию педантичного соблюдения правил французского произношения, чтобы по речи нельзя было распознать в сыне литвина или поляка. [...]

Мудрые люди, достойные уважения, задумываясь о судьбе нашего народа, из недр которого вышло так мало выдающихся мужей, в качестве причины такой отсталости указывали на то, что у нас подавлялась умственная самостоятельность латынью и Альваром, а позднее – французским языком и салонными манерами. Время уже понять, сколь велики потери и избрать иной путь просвещения. Если же меня спросить: каким должен быть сей путь? Вместо ответа я бы каждому посоветовал, чтобы он сам искал ответ на этот вопрос. Каждый хочет познать, что ему предстоит делать на этом свете, чтобы соответствовать цели своего существования. Каждый желает распространить знания как можно шире, оставить после себя память в виде прекрасных свершений. Не каждый, правда, готов на жертвы в виде труда и лишений, которыми окупается свет наук и моральное достоинство; но каждый человек, [...] если бы это доставалось даром, хотел бы иметь обширные познания и доброе имя.

Следовательно, данное повсеместное духовное стремление и есть ответ: [...] следует учиться тому, что действительно развивает наши знания, что делает нас полезными обществу на различных постах и в различных жизненных обязанностях; нам следует учиться тому, что интересует человечество, что объясняет смысл его существования.

Уладзіслаў Сыракомля
(Людвік Уладзіслаў Францішак Кандратовіч)

ЛІСТЫ З БЕЛАРУСІ

№ 1

Карэспандэнцыя «Gazety Warszawskiej»

[...]

Пекная гэта галіна славянскай мовы – той крывіцкі дыялект – і старая! Бо гэта мова нашага Літоўскага статута і заканадаўства на працягу двух стагоддзяў – XVI і XVII. І пашыраная! Бо смела можна сказаць, што на ёй размаўлялі тры чвэрці даўняй Літвы, народ, шляхта і паны. Мова, пазбаўленая пісьмовага значэння, сёння засталася толькі роднай памяткай сялянскіх хат і налічаве, наколькі вядома, толькі двух пісьменнікаў: адным з іх быў незабыўны Ян Чачот, другі п. В. Д.-Марцінкевіч. [...]

Справа вялікага значэння як збірац з чыста гістарычнай мэтай легенды, што маглі застацца з часоў дахрысціянскай славяншчыны, так і па-мастацку ўзнаўляць у паэзіі тую мінуўшчыну, што сінеецца з імглы вякоў, – мінуўшчыну, некаторыя звесткі аб якой запісала для нас гісторыя, а некаторыя мы выкапалі з курганаў. Здаецца, невялікі запас, але і з гэтага нямногага геніяльны паэт можа стварыць рэч гамеравай моцы, – бо чаго яму не даскажа кніжка або старая магіла, тое можа ён знайсці пад саламянай страхой народа, які ў паданнях, казках, прыказках, забабонах і мове захаваў яшчэ мноства дахрысціянскага элементу. Спасцігнуць усё гэта, умець падслухаць біццё сэрца гэтага народа, умець ключом уласнай шчаслівай інтуіцыі прачытаць іерогліф паданняў, умець пакласці на палатне мінуўшчыны фарбы і контуры, якія асыпаліся вякамі, – вось задача паэта, вось яго шырокая ніва. [...]

№ 3

Працы Вінцэнта Дуніна-Марцінкевіча

[...]

Русінская мова са сваімі галоўнымі разнавіднасцямі бела- і чорнарускай (крывіцкай), а таксама маларускай і галіцыйскай столькі мае падабенства да польскай ці чэшскай моў, колькі твары братоў, хоць падобныя, аднак зусім розныя характарам сваёй фізіяноміі. Гэта мова народа Літоўскай Русі тым больш заслугоўвае назвы асобнага дыялекту, што як галіна русінскай мовы мела сваю багатую мінуўшчыну. У Літве пры Альгердзе і Ягайле яна была афіцыйнай і рэпрэзентацыйнай мовай двара, пазней стала афіцыйнай мовай спраў і актаў, пасля пакінула каштоўны пісьмовы помнік, Статут Літоўскі, а таксама колькі кніжак і казанняў з часоў рэлігійных палемік. Ужывалася на сеймах, хоць тут,

здаецца, апошняе яе слова прагучала разам са слаўнай прамовай сумленнага Мялешкі пры Зыгмунце III; аднак яшчэ ў часы Яна Казіміра яна была мовай прыватнай карэспандэнцыі, доказам чаго служыць пісьмо Цырыяка Камунякі да Абуховіча. Выцесненая потым з афцыйнай арэны латынню і польскай мовай, яна засталася ў хатах, крытых саломай ці драўнянай, у сваёй спрадвечнай чысціні.

Шчаслівейшая за сваю бела- і чорнарускую сястру мова маларусаў, хоць ніколі не была афцыйнай мовай, знайшла ў сабе, аднак, сілы на больш багатыя праявы. Паэтычнае і свабоднае казацтва стварыла на ёй рыцарскую песню; а калі і яна адгучала, водар паэзіі разносілі па вёсках лірнікі, па дварах – бандурысты, па палях і стэпах – вясковыя жанчыны, што жалі залатую пшаніцу. Уяўленне, раскалыханае цёплым кліматам і яшчэ цяплейшымі ўспамінамі, нарадзіла такія цудоўныя народныя творы, што калі прыйшлі натхнёныя пісьменныя паэты, каб замацаваць мову на паперы, яны толькі асцярожна бралі нібыта жывым яе характа, пераносячы на ступень, больш даступную выхаванаму вуху. Чуліва прынята гэтая праца.

Іншую, больш сумную долю мела беларуская мова, якая пайшла на выключны ўжытак народа, бо і ўмовы жыцця гэтага народа былі іншыя. Паселены на пячаных пагорках, на балотах або ў цёмных лясах, не зведаў ён ніколі лепшай долі. Калі бадзёры ўкраінец хіліў чарку, каб яшчэ болей падвесьціць вясёлае сэрца для мужнасці або песні, збяднелы беларус бяздумна браў таксама чарку гарэлкі, піў яе, каб забыцца пра бяду, а калі ў яго цягнула ў галаве, як у яго курнай хаце, адважваўся, нарэшце, на песню, сумную словамі і матывам, як шум баравой сасны, як енк ветру ў коміне. Жыццё на моргу не мела ахвоты спяваць, бо гэты морг не даваў ёй натхнення, бо быў або неўрадлівы, або чужы. Змізарнела фантазія народа, а свет яго дзеяння быў такі маленькі, што селянін не адчуў бы нават патрэбы ў асвеце, калі б меў да яе больш лёгкія сродкі, пра якія, зрэшты, ніхто са старэйшых братоў не клапаціўся. Багатая некалі яго мова закасянела ў застоі, перастала ўзбагачацца, а тыя, хто намагаўся замацаваць яе на пісьме і тым самым заахоціць народ да кніжкі, мусілі змагацца з не адной цяжкасцю. Няшмат можна налічыць гэтых працаўнікоў добрай і разумнай волі. Р. Зянькевіч сабраў і перанёс на паперу песенькі пінскага люду, высакароднай памяці Я. Чачот, робячы тое ж самае для люду з-над Нёмана і Дзвіны, у сваёй прадмове накідаў навуковы фундамент граматыкі крывіцкага дыялекту. Нарэшце, Вінцэнт Марцінкевіч сам пачаў пісаць на мове беларускага народа, у яго духу і пра яго. І міла нам даведвацца, што яго словы ўдзячна адбіліся пад крытымі драўнянай беларускімі стрэхамі. Марцінкевічу належыць заслуга, што літоўска-рускі народ, зацікавіўшыся даступнымі яму апавесцямі, распяляе чужую для яго ахвоту да чытання. [...]

Тема 9 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В РОССИИ И БЕЛАРУСИ
ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX в.

Дмитрий Иванович Писарев

НАША УНИВЕРСИТЕТСКАЯ НАУКА

Я особенно настоятельно обращаю внимание читателя на ту мысль, что у нас образование сдавлено между нравственным воспитанием и учением специальности. Эта мысль, к которой мы пришли путем предшествующих рассуждений, дает нам ключ к пониманию многих странных явлений нашей педагогической практики. Когда ребенок начинает ходить и говорить, то первые старания родителей направляются на то, чтобы покорить возникающую силу, подчинить ее посторонней воле, не допускать ее до сознания того, что она сама – сила, способная крепнуть, развиваться, расширять свою деятельность и свои права.

Прежде всего ребенок должен быть послушным сыном или послушной дочерью; поэтому ему внушается ежеминутно, что он сам ничтожен, слаб, зависим, не способен понимать что ему полезно и вредно; стараются даже доказать ему, что он не умеет различать приятное и неприятное; но этому последнему посягательству на его чувства и волю ребенок не поддается никогда. На различии приятного и неприятного он основывает всю свою оппозицию против притязаний взрослых. Он знает очень хорошо, что ему хочется и чего не хочется; его желания называют капризами, но это его не смущает; в капризах проявляются первые задатки характера, и эти задатки, против которых направлены все усилия, воспитателем все-таки развиваются и в конце концов заставляют признать свою законность. Ведь и Меттерних считал национальные стремления итальянцев предосудительным капризом, а теперь непризнание Итальянского королевства покажется всякому здравомыслящему человеку пустым дипломатическим упорством.

Так точно бывает и в частной жизни с теми воспитателями, которые ведут ожесточенную войну с так называемыми капризами своих питомцев. Эта ожесточенная война нисколько не ослабевает тогда, когда начинается книжное учение. Напротив того, книжное учение дает каждый день новые материалы для педагогических распрей. Ребенок ленив, ребенок невнимателен, все это надо побеждать и искоренять; где же тут думать о перемирии. Воспитание широкой волной врывается в собственное поле образования. Знания превращаются в нравоучения. Учитель не спрашивает об умственных потребностях ребенка, не старается их пробудить и не заботится об удовлетворении тех потребностей, которые уже пробудились сами собой. Всякая умственная потребность, являющаяся без призыва,

встречается как незваная гостья – а известно, что незванный гость хуже татарина. Такая нескромная потребность обыкновенно считается таким же капризом, как и всякое другое желание ребенка, не входящее в педагогические расчеты воспитателя. Учение не отвечает на вопросы ребенка и никогда не бывает расположено так, чтобы ребенок сам понимал его необходимость. Ребенку говорится с самого начала, что он должен учиться для своей же пользы. Эти сакраментальные слова: «Это, душенька, для твоей же пользы», – хорошо известны всякому ребенку. Эти слова всегда произносятся в заключение каждого нравоучения, каждой распечки, даже каждого наказания розгой или другим орудием. Это последний аргумент, *ultima ratio*, после которого воспитатель говорит себе, что он все объяснил ребенку и что ребенок окажется неблагодарным животным, если не даст с радостью завязать себе глаза и не побежит с завязанными глазами, по голосу своего воспитателя, всюду, куда прикажут.

И действительно, надо сказать правду, только особенно даровитые ребята оказываются неблагодарными животными. Большинство детей так благовоспитанны, что путешествие с завязанными глазами не представляет уже для них ничего необыкновенного. Нельзя сказать, чтобы слова: «Это, душенька, для твоей же пользы», – особенно глубоко врезались в их ум; они вовсе не думают, что это их польза; они не пылают фанатической верой в непогрешимость своих учителей, потому что такую фанатическую веру способна возбудить только высокодаровитая личность. Они просто измяты и усыплены воспитанием; они привыкли кому-нибудь повиноваться и не умеют ни рассуждать, ни горячо верить. Таким образом приобретается привычка, которая всегда сохраняется далеко за пределами детства и часто сопровождает человека до гробовой доски. Ребенок учит урок, потому что так велено; гимназист зубрит к экзамену, потому что так заведено; студент записывает бестолковую лекцию, потому что она назначена по расписанию; гимназический учитель требует от ученика твердого знания урока, потому что он на то поставлен; профессор читает бестолковую лекцию, потому что его за тем посадили на кафедру. Словом, один толкает другого, не зная, куда и зачем, и другой также не знает, куда и зачем толкает его один, – но не спрашивает об этом, следует импульсу и затем в свою очередь начинает толкать невинного третьего.

Так как образование наше нисколько не обуславливается собственными потребностями ребенка, то чем же определяется круг предметов, входящих в его состав? Если ребенку следует поступить в казенное заведение, то круг предметов определяется печатной программой, а если ребенок – девочка и если ей предстоит закончить свое образование в родительском доме, то круг предметов определяется теми требованиями, которые возбуждают неопределенный идеал – *jeune personne charmante et bien elevee*. Вы видите, что к воспитательному элементу примешивается элемент специальности. Иногда примешивается

с первых дней жизни ребенка. Бывают родители, которые знают заранее, что старший их сын будет фельдмаршалом, второй – адмиралом, а третий – министром финансов. Сообразно с этими предначертаниями располагается и воспитание, но таких родителей уже теперь немного; кроме того, это уже крайности, а я хочу говорить только о лучших явлениях нашей педагогической практики. Что касается до женщин, то они все специалисты, потому что воспитываются или для светской жизни, или для кухни, или для места гувернантки. Но о женском воспитании я говорить не буду.

Посмотрим, какой же круг предметов назначается и требуется печатными программами, которые имеют такое неотразимое влияние на ход образования мальчиков в достаточных и просвещенных классах нашего общества. Мы можем принять за норму программу гимназии, потому что все другие программы гражданских и военно-учебных заведений представляют, по крайней мере в низших классах, очень незначительные отклонения от программы гимназии.

Перечислить отдельные предметы, входящие в гимназическую программу, очень легко, но определить, хоть в общих чертах, план и характер нашего гимназического образования совершенно невозможно по той простой причине, что плана и характера в нем положительно нет. История, география, математика, физика, русская грамматика, риторика с пиитикой, носящие более современное название теории словесности, история русской литературы, латинский язык, в некоторых гимназиях греческий; языки французский и немецкий. Помилуйте! Да может ли быть что-нибудь роскошнее этой программы, особенно если мы вспомним, что вместо греческого языка в большей части гимназий преподаются законоведение и естественная история? (Sic!) Но замечаете ли вы странное явление? Математика и физика стоят совершенно одиночно в этой роскошной программе, точно незванные гости, зашедшие по ошибке в незнакомое общество. Они так и жмутся друг к другу: обыкновенно учитель математики преподает и физику. А в тех классах гимназии, где еще нет физики, математика оказывается совершенной сиротой и потому поневоле применяется к обычаям и манерам всего остального общества. Все другие предметы обращаются к памяти учеников; такое обращение вовсе не нравится математике, но со своим уставом в чужой монастырь не ходят, и она скрепя сердце покоряется господствующему порядку. Значит, математику и физику как личности страдательные и ни в чем не повинные мы можем оставить в стороне. Они бы и рады помочь горю и предохранить гимназистов от угрожающего им отупения, но сила остальных наук слишком велика, так что против них невозможно бороться.

Вот, например, история. У нас, далее, принято негодовать против г. Кайданова, Смарагдова, Зуева и Устрялова; принято утверждать, что эти почтенные деятели написали очень плохие учебники и что только по милости этих учебников не достигаются те возвышенные цели,

к которым должно вести преподавание истории в гимназиях. Кто только не бранил поименованных господ, кто не изощрял над ними своего копеечного остроумия? «Нам, – говорят эти остряки, – необходимы хорошие исторические учебники для гимназий. Это наша настоящая потребность. Пора, пора обратить на нее внимание». Затем следуют знаки восклицательные, многоточия и другие печатные выражения взволнованных чувств. А между тем все это пустяки. Учебники никуда не годятся, это правда. Но новых учебников совсем не нужно; они также никуда не будут годиться, потому что учебник истории для гимназий – бессмыслица, невозможная книга, неосуществимая мечта. Рациональное преподавание истории в гимназии также мечта, которая ни при каких условиях осуществиться не может. [...]

Мы рассмотрели, таким образом, недостатки нашего гимназического образования и показали слабую сторону наших университетов. Теперь нетрудно будет обозначить в самых общих чертах те преобразования, в которых нуждаются гимназии и университеты. В гимназической программе нет общего плана; собрания слов и фраз называются науками; рассказы и гипотезы вытесняют собой серьезные знания; память учеников работает постоянно, а мыслительные способности их находятся в бездействии. Конечно, все это должно быть переделано. В программу должно быть внесено строгое единство общего плана; фразы, называющиеся в своей совокупности историей, политической географией, теорией словесности и т. д., должны быть оставлены за штатом; рассказы и гипотезы должны уступить место научным аксиомам и теоремам; мыслительные способности учеников должны вступить в отправление своих естественных обязанностей. Все эти метаморфозы могут быть произведены только в том случае, когда будет изменена самая подкладка образования. До сих пор в наших школах изучали преимущественно человека и его духовные произведения, а теперь надобно изучать природу. Это единственное средство выйти из области догадок и предположений, фраз и возгласов, красивых теорий и бессмысленного зубрения. Это единственное средство ввести учеников в область точного знания, добросовестного исследования и живого мышления.

[...] Я очень хорошо знаю, что мои мысли о гимназическом образовании и о необходимости положить в его основу естественные науки будут приняты в обществе очень недоверчиво; я знаю, что об осуществлении подобной мысли смешно даже мечтать. Но я думаю, что между журнальной статьей и деловым проектом существует значительная разница. Проект должен быть практичен и непосредственно приложим к делу; он должен принимать в соображение взгляды, мнения и даже современные предрассудки общества. Что же касается до простой журнальной статьи, то ее дело просто бросить в общество ту или другую мысль. Автор отвечает только за честность этой мысли и за искренность

—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—

собственного убеждения. Дело общества принять или отбросить эту мысль, оспаривать ее или оставить ее вовсе без внимания. Поэтому, не смущаясь добродетельным отвращением общества к естественным наукам и к материализму и в то же время не заботясь о практической приложимости моего рассуждения, я покажу, почему именно одни естественные науки, положенные в основу общего образования, могут развить ум и сообщить учащемуся прочные знания.

Во-первых, знания о природе вполне соответствуют естественным потребностям детского ума. Первые проблески ребяческой любознательности направляются прямо на окружающие впечатления. Спрашивает ли когда-нибудь ребенок о том, что было тысячу лет тому назад? Нет, он и представить себе не может такую крупную цифру и такую далекую эпоху. Стало быть, история дается ребенку помимо его желания; она не отвечает никакой потребности его ума. Спрашивает ли ребенок: что такое красота, добро, истина? Когда ему нравится картинка или игрушка, спрашивает ли он: почему это мне нравится? Конечно, нет. Но ведь известно, что ребенок постоянно пристаёт к взрослым с вопросами. О чем же он спрашивает? Конечно, о том, что он видит. Отчего месяц сегодня стоит на небе серпом, а неделю тому назад был круглый? Отчего собака ест хлеб, а шка не ест? Отчего бутылка с водой лопнула на морозе? Отчего облака по небу ходят? Отчего дождь идет? Вот вопросы ребенка, и ребенок так разнообразит их, что вам становится очевидным, как они рождаются в голове его под влиянием свежих и постоянно изменяющихся впечатлений.

Если естественные науки преподаются ребенку сколько-нибудь разумно, то, конечно, удовольствие, испытанное им при первом знакомстве с законами природы, будет увеличиваться по мере того, как это знакомство будет делаться более коротким и сознательным. Знание природы ни в каком случае, ни при каких условиях жизни, ни в каком общественном положении не может быть мертвым капиталом ни для ребенка, ни для взрослого человека. Всякая школьная мудрость забывается за порогом школы, потому что само существование этой мудрости поддерживается и обуславливается только затхлой атмосферой школы; но природа окружает человека везде; стало быть, человек, однажды заинтересовавшийся изучением ее сил и законов, уже никогда не забудет того, что он о ней знает, и всегда будет стремиться к расширению своих сведений. Только одни естественные науки глубоко коренятся в живой действительности; только они совершенно независимы от теорий и фикций; [...] следовательно, только естественные науки ставят человека лицом к лицу с действительной жизнью, не подкрашенной нравочениями, не обрезанной системами, не сочиненной досужим мышлением философов. [...]



Николай Иванович Пирогов

ШКОЛА И ЖИЗНЬ

Мы привыкли издавна противопоставлять жизнь школе и школе – жизни. Мы привыкли видеть, что воспитание и учение идут сами по себе, а жизнь идет своим чередом, сама по себе. Мы привыкли думать, что требования школы не сходятся с требованиями жизни. И чем менее образовано общество, тем более разъединены в его понятии школа и жизнь.

Правда, в настоящее время все усилия передовых людей стремятся помирить одну сторону с другой. Но пока эта мировая ограничивается только одними усилиями помирить. [...]

В таком или почти таком состоянии находимся мы теперь с нашими понятиями о воспитании. С одной стороны, школа начинает понимать, что она без жизни и вне жизни – нелепость, а жизнь видит, что она без школы не может ни одного шага сделать вперед, идти же назад ей запрещено предвечным законом. Наконец, все мыслящие начинают убеждаться, что школа и жизнь есть одно нераздельное целое, что жизнь школьника есть такая же самостоятельная, подчиненная своим законом жизнь, как и жизнь взрослых учителей.

И если дети не имеют ни силы, ни способов нарушить законы, то и мы не имеем права безнаказанно и произвольно ниспровергать столь же определенные законы мира детей.

Без сомнения, и отцы, и общество должны заботиться о будущем детей, но это право ограничивается обязанностью развивать всецело и всесторонне все благое, чем наделил их творец. [...]

Теперь, слава Богу, люди приходят все более и более к тому убеждению, что церковь, школа и государство нераздельны с жизнью народов.

Но прежде, нежели человечество окончательно сольет в своих понятиях школу с жизнью и сделает одну немислимой без другой, школе приходится испытать еще много тревожений и превращений.

Положительной формулы для нее еще не найдено. Современное общество бьется как рыба об лед, отыскивая эту формулу.

В настоящее время, и именно в обществе, еще не созревшем и мало жившем прошедшей жизнью, всего заманчивее кажется тот взгляд на школу, который ее представляет чем-то вроде лепной модели для приготовления людей именно такими, какие нужны обществу для его обыденных целей.

И в самом деле, чего лучше? Общество является потребителем, а школа фабрикой, готовящей товар для потребления. Запрос есть; стоит только удовлетворить ему, и обе стороны довольны. Вопиющее



ВОПРОСЫ ЖИЗНИ

[...] Вникните и рассудите отцы и воспитатели!

Еще со времен языческой древности существуют два рода образования: общечеловеческое и специальное, или реальное. [...]

В различных странах, по мере временных, иногда случайных надобностей, возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, направление 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 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 их 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. [...]

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, а 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 непроизвольно, со всей его громадностью духовной власти качества.

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 готовят 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 спешить так со специальным образованием? 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, которым 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, приготовляющийся 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.

Константин Дмитриевич Ушинский

ТРУД В ЕГО ПСИХИЧЕСКОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ЗНАЧЕНИИ

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

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

В настоящее время мы видим еще более разительный пример значения труда в жизни народов. Сравните северные и южные штаты Северной Америки за сто лет тому назад и в настоящее время. Природа, капиталы, образованность населения – все было на стороне южных штатов еще незадолго до войны за независимость; один упорный, даже, можно сказать, страстный труд английских изгнанников составлял преимущество северных колоний. Привоз негров освободил жителя южных штатов и от последней необходимости личного труда – и какие результаты! В крошечном Род-Эйланде сумма образования вдвое более, чем во всех невольничьих штатах, взятых вместе! Самое существование южного плантатора основано на нарушении коренного закона христианства, и всякий новый шаг цивилизации неудержимо приближает его к гибели. Он должен сделаться защитником торга людьми, безнравственности, дикости, невежества, бедности и одолеть в этой нечеловеческой борьбе – или приняться вновь строить свою жизнь. Какое страшное, отвратительное положение! Вот к чему довели жителей Южных штатов их богатая

природа, большие, ненажитые личным трудом капиталы и полуобразованность, пренебрегшая трудом. [...]

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

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

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

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

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

если сравнить счастье отца, тяжким упорным трудом нажившего состояние, и детей, проживающих его без всякого труда, то мы увидим, что отец был несравненно счастливее детей. А между тем бедняк трудился целую жизнь, чтобы детям его не нужно было трудиться, – бился целую жизнь, чтоб разрушить их нравственность, сократить их существование и сделать для них счастье невозможным! О дельном воспитании он не заботился: к чему оно? – были бы деньги! Пусть де воспитывается тот, у кого их нет. И не подумал он, что труд, а за ним и счастье сами сыщут бедняка; а богач должен еще уметь отыскать их.

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

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

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

[...] 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.

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.

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. [...]

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

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.

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 в юности.

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

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

Дельное воспитание должно бороться с таким достойным сожаления направлением общества и дать молодым людям положительно серьезный взгляд на жизнь. Учить играя можно только самых маленьких детей до семилетнего возраста, далее наука должна уже принимать серьезный, ей свойственный тон. Мы не говорим о педантизме, о суровости; но даже прежняя педантическая, отталкивающая важность приносила менее вреда, чем завитая, смеющаяся сама над собой модная педагогика. Нынче часто боятся испугать мальчика серьезной миной науки, но еще более должно бояться, чтобы он не научился презирать ее и третировать ее слегка.

Смелость придет со временем, но зерно презрения к науке, посеянное в детском сердце, приносит самые губительные плоды. Не встречаем ли мы на каждом шагу молодых людей, которые еще недавно и учатся, но уже научились презирать учение и, издеваясь над теми наставлениями, которые оно подает, прислушивается только к наставлениям света. Откуда же все это берется? Еще недостаточно, чтобы сам наставник смотрел на свой предмет и говорил о нем серьезно, чтобы он приступал к своему делу с полным сознанием важности его значения; должно еще, чтобы начальники заведений, сами родители и все взрослые люди, окружающие дитя, смотрели с уважением на его детские усилия пройти с помощью наставника гигантскую дорогу, пройденную человечеством. Как яда, как огня, надобно бояться, чтобы к мальчику не забралась идея, что он учится только для того, чтобы как-нибудь надуть своих экзаменаторов и получить чин, что наука есть только билет для входа в общественную жизнь, который следует бросить или позабыть в кармане, когда швейцар пропустил уже вас в залу, где и прошедший без билета или с фальшивым или чужим билетом смотрит с одинаковой самоуверенностью. Но сознайтесь откровенно, читатель, не случилось ли вам встречаться в жизни с такими взглядами на учение?

В учебную и воспитательную пору возраста учение и воспитание должны составлять главный интерес жизни человека, но для этого воспитанник должен быть окружен благоприятной сферой. Если же все, что окружает дитя или молодого человека, тянет его от учения совершенно в противоположную сторону, тогда напрасны будут все усилия наставника внушить ему уважение к учению. Вот почему воспитание так редко удается в тех богатых, великосветских домах, где мальчик, вырвавшись из скучной классной комнаты, спешит готовиться на детский бал или на домашний спектакль, где ждут его гораздо более живые интересы, преждевременно завладевшие его юным сердцем: или в кабинете папаши, где идут серьезные толки о новом рысаке и где грамматика или история так же на месте, как лапоть нищего в великолепной гостиной. Жалка участь учителя в таком доме: если и не смеются над ним явно, то, по крайней мере, не уважают, а дети скоро разглядывают это неуважение, хотя оно полужакрывается личиной вежливого обращения, и скоро постигают, что учение и учителя изобретены собственно для детей, а для больших есть кое-что получше. Несравненно успешнее идет воспитание в тех простых домах, где родители смотрят на него, как на свет, которого они, к сожалению, лишены, но который хотят дать своим детям, но таких домов уже немного: почти везде видят в образовании средство для службы или для приискания выгодного жениха, — билет для выхода на общественную сцену.

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

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

Самый отдых воспитанника может быть употреблен с большой пользой в этом отношении! Отдых после умственного труда нисколько 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 ей не пресыщался и привык мало-помалу без труда и принуждения покидать ее для работы. [...] Более всего необходимо, чтобы для воспитанника сделалось невозможным то лакейское препровождение времени, когда человек остается без работы в руках, без мысли в голове, потому что в эти именно минуты портится голова, сердце и нравственность. А такое препровождение времени весьма обыкновенно во многих закрытых общественных заведениях, равно как и во многих семействах, где дети и молодые люди, оставя учебные занятия, решительно не знают, что с собой делать, и мало-помалу привыкают убивать время. Эта привычка, приобретенная еще в юности, находит потом себе обильную пищу в обществе, которое обыкновенно дружно и из всех сил хлопочет, как бы доконать время: как будто его дано человеку слишком много!

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

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, однако же, твердое убеждение, что язык каждого народа создан самим народом, а не кем-нибудь другим. Приняв это положение за аксиому, мы скоро, однако же, встречаемся с вопросом, невольно поражающим наш ум: неужели все то, что выразилось в языке народа, скрывается в народе? Находя в языке много глубокого философского ума, истинно поэтического чувства, изящного, поразительно верного вкуса, следы труда сильно сосредоточенной мысли, бездну необыкновенной чуткости к тончайшим переживаниям в явлениях природы, много наблюдательности, много самой строгой логики, много высоких духовных порывов и зачатки идей, до которых с трудом добирается потом великий поэт и глубокомысленный философ, – мы почти отказываемся верить, чтобы все это создала грубая, серая масса народа, по-видимому, столь чуждая и философии, и искусству, и поэзии, не выказывающая ничего изящного в своих вкусах, ничего высокого и художественного в своих стремлениях. Но в ответ на рождающееся в нас сомнение из этой же самой – серой, невежественной, грубой – массы льется чудная народная песнь, из которой почерпают свое вдохновение и поэт, и художник,

и музыкант; слышится меткое, глубокое слово, в которое с помощью науки и сильно развитой мысли вдумываются филолог и философ и приходят в изумление от глубины и истины этого слова, несущегося из самых отдаленных, самых диких, невежественных времен. Это явление, более чем какое-нибудь другое, способно образумить нас в нашей личной гордости своим индивидуальным знанием, своим просвещением, своей индивидуальной развитостью, – более, чем всякое другое явление, способно оно напомнить нам, что, кроме отдельных сознательных личностей, отдельных человеческих организмов, существуют еще на земле громадные организмы, к которым человек в отдельности относится так же, как кровяной шарик к целому организму тела. Гордясь своим образованием, мы смотрим часто свысока на простого полудикого человека, взятого из низших и обширнейших слоев народной массы; но если мы действительно образованны, то должны в то же время преклониться с благоговением перед самым народным историческим организмом, непостижимому творчеству которого мы можем только удивляться, не будучи в состоянии даже подражать, и счастливы, если можем почерпать жизнь и силу для наших собственных созданий из родников духовной жизни, таинственно кроющихся в недрах народных. Да, язык, который дарит нам народ, один уже может показать нам, как бесконечно ниже стоит всякая личность, – как бы она образованна и развита ни была, как бы ни была богато одарена от природы, – перед великим народным организмом.

Как, по каким законам, руководясь какими стремлениями, чьими пользуясь уроками, – подслушивая ли говор ручья или дыхание ветра – творит народ свой язык? Почему язык немца звучит иначе, чем язык славянина? Почему в этих языках столько родного и столько чуждого? Что повело один язык в одну сторону, а другой в другую, так что родные братья, сойдясь потом, не узнали друг друга? Все эти вопросы составляют бесконечную задачу филологии и истории; но не нужно быть большим филологом, а достаточно сколько-нибудь вдуматься в свое родное слово, чтобы убедиться, что язык народа есть цельное, органическое его создание, вырастающее во всех своих народных особенностях из какого-то одного, таинственного, где-то в глубине народного духа запрятанного зерна.

Язык народа – лучший, никогда не увядающий и вечно вновь распускающийся цвет всей его духовной жизни, начинающейся далеко за границами истории. В языке одухотворяется весь народ и вся его родина; в нем претворяется творческой силой народного духа в мысль, в картину и звук небо отчизны, ее воздух, ее физические явления, ее климат, ее поля, горы и долины, ее леса и реки, ее бури и грозы – весь тот глубокий, полный мысли и чувства голос родной природы, который говорит так громко в любви человека к его иногда суровой родине, который

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 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 душе ребенка способность, которая создает в человеке слово и которая отличает человека от животного: развивает дух. Вы замечаете, что ребенок, желая выразить свою мысль, в одном случае употребляет одно выражение, в другом – другое, и невольно удивляетесь чутью, с которым он подметил необычайно тонкое различие между двумя словами, по-видимому, очень сходными. Вы замечаете также, что ребенок, услышав новое для него слово, начинает по большей части склонять его, спрягать и соединять с другими словами совершенно правильно; могло ли бы это быть, если бы ребенок, усваивая родной язык, не усваивал частицы той творческой силы, которая дала народу возможность создать язык? Посмотрите, с каким трудом приобретается иностранцем этот инстинкт чужого языка; да и приобретается ли когда-нибудь вполне? Лет двадцать проживет немец в России и не может приобрести даже тех познаний в языке, которые имеет трехлетнее дитя!

Но этот удивительный педагог – родной язык – не только учит многому, но и учит удивительно легко, по какому-то 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 отвлечены, 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

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 ее развития могут иметь влияние окружающая его природа, окружающие его люди и даже картина, висящая на стене в его детской комнате, даже игрушки, которыми он играет, то неужели мы можем отказать во влиянии такому проникнутому своеобразным характером явлению, каков язык того или другого народа, этот первый истолкователь и природы, и жизни, и отношений к людям, эта тонкая, обнимающая душу атмосфера, через которую она все видит, понимает и чувствует? Но что же за беда, скажете вы, если этой атмосферой будет не русское, а какое-нибудь иностранное слово? Беды и действительно не было бы никакой, если бы, во-первых, это слово нашло в организме ребенка уже подготовленную для себя родимую почву; если бы, во-вторых, ребенок был совершенно перенесен в среду того народа, сквозь язык которого открылся ему мир Божий, и если бы, в-третьих, ребенку суждено было жить и действовать среди того народа, язык которого заменил ему язык родины; словом, если бы маленькому русскому предстояло во всех отношениях быть французом, немцем или англичанином. Но в том-то и беда, что первое из этих условий вовсе 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... Ничто так верно не передается наследственно, как мимика, а она есть только проявление скрытых, внутренних отличий, недоступных никакому микроскопу, и часто изменяется под влиянием образа мысли и действий. Таким образом, мы можем принять за неоспоримый факт, что национальная особенность характера вернее прочих особенностей передается от родителей к детям. Эта же наследственная основа характера, как мы уже старались доказать в другой статье, служит самой прочной основой для всего, что составит со временем полный характер человека. То, что соответствует нашим врожденным наклонностям, мы принимаем легко и усваиваем прочно; то, что противоречит этим основам или чуждо им, мы принимаем с трудом, удерживаем слабо и разве только после продолжительных

усилий можем переработать в свой природный характер. Из этого уже ясно само собой, что если язык, на котором начинает говорить дитя, противоречит врожденному национальному его характеру, то этот язык никогда не окажет такого сильного влияния на его духовное развитие, какое оказал бы родной ему язык, никогда не проникнет так глубоко в его дух и тело, никогда не пустит таких глубоких, здоровых корней, обещающих богатое, обильное развитие. Но этого мало. Язык народа, как мы видели выше, являясь полнейшим отражением родины и духовной жизни народа, является в то же время для ребенка лучшим истолкователем окружающей его природы и жизни.

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

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 начинать изучение иностранного языка в 7 и 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 их 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 подобного рода воспитательные цели не принадлежат педагогике.

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

К изучению второго иностранного языка должно приступить уже тогда, когда в первом дитя приобретает значительную свободу. Страсть к систематичности в уставах побудила у нас ввести в большую часть учебных заведений одновременное и идущее совершенно параллельно изучение двух иностранных языков; но результаты оказываются самые плачевные, и дети, гоняясь разом за двумя зайцами, обыкновенно не догоняют ни одного и выходят из заведения с знанием некоторых грамматических форм и нескольких сот слов в обоих новых языках. Но к чему же служит им это знание? Знание языка тогда только прочно, когда человек, по крайней мере начинает на этом языке читать довольно свободно, а иначе оно совершенно бесполезно. Если в настоящее время у каких-нибудь училищ нет средств изучить хорошо два иностранных языка, то не лучше ли ограничиться изучением 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 важному педагогу, а потому, да извинит нас читатель, что мы решаемся высказывать такие 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 какие-нибудь легонькие вещи, тогда занятие

общечеловеческие силы своей природы, особенно душевные, выделяющие человека из ряда других живущих организмов, – та жизнь, которая дает простор и надлежащее применение его мысли, его чувству, его воле, – та жизнь, которая соответствует достоинству человека, как такового. [...]

И поэтому нельзя иначе, как с опасением за будущее, относиться к покушениям ослабить общеобразовательную сторону школы и придать ей профессиональный характер, навязывая ей совершенно посторонние задачи. Было бы легкомысленно надеяться, будто профессиональное обучение возможно соединить с общеобразовательным в одной и той же школе. Общеобразовательная и профессиональная школа, общеобразовательное и профессиональное обучение – несоединимы по самому существу своему. Между ними разница не только в предметах, в программе обучения, в содержании уроков, разница в самом духе, в характере и направлении, зависящая от различия основной задачи и от различного отношения к учащимся.

Общеобразовательная школа и общеобразовательное обучение постоянно имеют в виду самого ученика, как живую человеческую личность, созданную по образу и подобию божию, не только с его общечеловеческими свойствами, интересами, правами и обязанностями, но и с его индивидуальностью; а профессиональное обучение все усилия свои устремляет на удовлетворение интересов, потребностей и требований той среды, того общества, для которого готовит профессиональных работников, вовсе не заботясь о человеческом достоинстве этих последних, за работником забывая о человеке: вышли бы из учеников прежде всего удовлетворительные работники, а какие люди из них выработаются, – это для него вопрос второстепенный. Понятно, что и приемы обучения – профессионального, с одной стороны, общеобразовательного – с другой, по необходимости, совершенно различны, как приемы практической выучки отличаются от приемов педагогического обучения. В основу первой полагается насилие, которое стремится подчинить, а то и переделать природу ученика, какова бы она ни была, согласно с практическими потребностями общества, нуждающегося в тех или других профессиональных работниках. В основу второго полагается свободное, самодеятельное развитие человеческой личности посредством возбуждения и развития ее природных сил. Для первой нужны специалисты-практики, мастера, хорошо владеющие своим мастерством, хотя бы без общего образования, без проникновения чувством уважения к человеческому достоинству учеников. Для второго нужны учителя-педагоги, и чем шире их умственный кругозор, чем больше запас их научного знания, тем лучше; а понимание человеческой природы, с ее физическими и духовными свойствами для них необходимо и обязательно.

Но ведь в действительности, как всякому известно, нигде нет просто человека, так сказать, человека отвлеченного, изучение которого

— ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — —

составляет предмет науки, а есть или русский, или немецкий, или французский – словом сказать, человек известной народности. Поэтому немецкая школа готовится к жизни именно немецкого человека, французская – французского, русская должна готовить русского человека. Для этого и сама общеобразовательная школа должна носить на себе печать народности. Учебно-воспитательное дело опирается на науку, вернее, на все те науки, которые имеют своим содержанием изучение человека, фактов, явлений и отношений человеческой жизни – как телесной, так и духовной, как индивидуальной, так и социальной. Но само оно не наука, а только искусство. [...]

Всякое же искусство, кроме общечеловеческой, имеет еще сторону национальную, народную. Наука, с ее абстрактными истинами и законами, всегда была и будет общечеловечна; но истинного искусства не может быть вне народности, как не может быть живописи без красок и колоритов, музыки без звуков и тонов, поэзии без рисующих слов и живых конкретных образов. Народность, в смысле отражения народного духа, по Белинскому, «необходимая принадлежность всякого творчества», т. е. деятельности в области всякого искусства, следовательно, и в области учебно-воспитательного дела как искусства. Но при этом не следует, конечно, забывать, что народность в искусстве вовсе не исключает начал общечеловеческих; напротив, без присутствия этих начал, в противоречии с ними, она сама утрачивает всякое значение.

У нас сомневались, да чуть ли и теперь еще не сомневаются некоторые скептики, можно ли новую русскую школу, возникшую в «эпоху великих реформ», назвать действительно народной русской школой? Говорят, будто эта школа, отказавшись от присно-памятных азов, складов и долбни без понимания, утратила весь русский народный букет и стала сколком с «басурманской», именно – с немецкой школы, так как от немцев де заимствовала и звуковой способ обучения грамоте, основанный на членораздельности человеческого говора, и начало наглядности, – словом, все то, что вносит в обучение детей разумность и человечность...

Правда, потребность народного образования, вдруг ярко проявившаяся у нас после великой реформы 19 февраля, захватила нас врасплох, неготовыми к этому сложному и трудному делу; но откладывать почин этого дела в долгий ящик было нельзя, вот нам поневоле пришлось обратиться за научением к соседнему народу, уже обладавшему и богатой учебно-педагогической литературой, и опытом, и благоустроенной школой, и такими крупными педагогическими авторитетами, каков был, например, еще живший тогда Адольф Дистервег. Но наша новорожденная школа переняла и усвоила от немцев только общие абстрактные идеи, те общечеловеческие основы разумного элементарного обучения, которые,

в силу их общечеловечности, не могут быть названы ни русскими, ни немецкими, которые никогда и не были исключительным достоянием немцев и немецкой школы. Гораздо раньше немцев и немецких педагогов их провозглашал, даже не на немецком языке, и применял к делу, даже не у немцев, наш родной славянский учитель Амос Коменский. [...]

То же самое и в искусстве учебно-воспитательном: не отвлеченные идеи делают его народным, а воплощение общечеловеческих начал в народные формы, применение их к родному языку и к народной жизни с ее содержанием и живыми потребностями; но без разумных общечеловеческих идей и основ не может быть разумного обучения. Может быть, обучение детей посредством долбни без понимания, при помощи ругательств и вожжей, было бы очень народно; но оно противоречит общечеловеческим основам разумного обучения, а потому не может быть признано желательным и допустимым. Эти основы не убивают, а только очеловечивают народность. Так, Ушинский применяет к родному русскому языку и к русскому обучению звуковой способ обучения грамоте немца Шерра, применяет к русской природе, жизни и школе идею наглядности Коменского и Песталоцци и создает чисто народную учебную книжку, известную нам под именем «Родного Слова», в которой мы, русские люди, не только находим действительно наше родное слово, узнаем нашу родную природу и народную жизнь с ее внешней бытовой стороной, но и чуем родную русскую душу, и мы будем только справедливы, если скажем: «вот истинно русская учебная книжка, в которой народность не затмилась, а просветлела от присутствия общечеловеческих идей: «Здесь русский дух, здесь Русью пахнет!».

Вот именно такое-то органическое соединение общечеловеческих начал с живым народным началом и представляется тем кульминационным пунктом, той желательной вершиной в постановке учебно-воспитательного дела, к которой должно стремиться, чтобы достигнуть желательных результатов для народной жизни. Отсюда вытекают совершенно новые требования и к школе, и к практическим работникам учебно-воспитательного дела.

Для этих работников, кроме общеобразовательной подготовки научного характера, оказывается необходимым еще нечто не менее важное и существенное. [...] Нужно знание и понимание не только человека вообще, того отвлеченного человека, природой которого занимается наука, но и человека именно русского, с его народными особенностями, с народным складом ума, с народными идеалами, верованиями, упованиями, зависящими как от естественных условий страны, им обитаемой, так и от своеобразного пути его постепенного исторического развития.

Для такого знания и понимания необходимо обратиться к родному языку и родной словесности как книжной, созданной людьми интеллигентного общества, так и к устной, созданной народным массовым

творчеством и увековеченной трудолюбивыми собирателями и печатью. Родной язык, с его словесностью – сокровищница, в которой ярко и полно сказывается народная душа, со всем ее содержанием. Эта мысль доказательно и горячо развивается К. Д. Ушинским в его превосходной статье «Родное Слово». «В языке, – говорит он, – одухотворяется весь народ и вся его родина, и вся история духовной жизни народа...». «Язык не только выражает жизненность народа, но и есть именно сама эта жизнь...». «Когда исчезает народный язык – народа нет более!»

Потому-то самое надежное средство для постижения и усвоения народного духа и характера, народного мирозерцания и народных идеалов – усвоение его языка. Изучая и усваивая язык народа, мы усваиваем не случайные и условные звуковые сочетания, нет, из языка мы, так сказать, пьем, вбираем в себя духовную жизнь и силу народа, как питательное молоко из груди матери. Ушинский справедливо называет родной язык «великим народным педагогом», который не только научает нас многому, но при этом научает удивительно легко, «по какому-то недостижимому облегчающему методу».

В самом деле, ребенок, легко и незаметно овладевая родным языком, вместе с тем так же легко и незаметно учится наблюдать и мыслить, сравнивать, обобщать и делать выводы, чувствовать и отдавать отчет о своих чувствованиях и желаниях; язык, следовательно, развивает его умственную силу и воспитывает его чувство, притом научая и приучая его мыслить и чувствовать в духе народа, создавшего этот язык.

Поэтому школа должна придавать родному языку значение центрального предмета, вносящего в ее учебно-воспитательное дело живое народное начало, чтобы каждый урок ее, независимо от содержания, непременно был уроком родного языка.

Мысль о великой педагогической силе родного языка получает особенное значение в применении именно к нашему русскому языку, о котором вдохновенно говорил И. С. Тургенев: «Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, ты один мне поддержка и опора, – о, великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу!..»

Но если родной язык действительно обладает большой педагогической силой, то полного развертывания этой силы надо искать не в учебнике грамматики, хотя бы самом полном и компетентном, а в его художественной словесности, всесторонне и ярко отражающей идеальную жизнь народа. Изучение этой словесности, проникновение ее идеалами, сливаясь с изучением и пониманием родного языка, воспитывает и развивает педагогическую силу работников учебно-воспитательного

дела, дает ей необходимую окраску народности, а в то же время дает этим работникам и массу драгоценного материала для воспитывающего воздействия на подрастающее поколение, и способность владеть этим материалом с учебно-воспитательными целями.

И опять-таки мысль о педагогической силе художественной литературы приобретает особенное значение в применении именно к нашей русской литературе, благодаря ее учительному характеру, который красной ниткой прошел через всю ее историю. Как известно, русский художник слова, начиная неизвестным автором древнерусской поэмы «Слово о полку Игореве», оканчивая Гоголем, Достоевским, Толстым, за весьма немногими и неважными исключениями, почти никогда не оставался только сладкопоющим соловьем, только человеком сладких звуков и красивых слов, а непременно хотел быть и действительно был глашатаем высшей правды и нравственного совершенствования. Внешняя отделка произведений творчества для него была обыкновенно если не последним, то второстепенным делом, о котором он заботится мало, может быть, даже слишком мало, а суть дела заключалась в содержании, в учительстве, в направлении людей к добру, к правде, к нравственной красоте. Отсюда несовершенства речи, в смысле грамматической правильности, у Гоголя и Толстого, нестройность и растянутость романов Достоевского, «неуклюжий» стих Некрасова, грубоватость формы у Салтыкова-Щедрина, неровность и отрывочность повествований Глеба Успенского. Потому-то мы, русские люди, любим то одного, то другого из наших крупных художников слова называть «учителем жизни», и это название у нас признается величайшей похвалой для художника. Понятно, что такой «учительный характер» много усиливает педагогическое значение художественной литературы, которая оказывает самое благотворное нравственное воздействие на читателей, становится лучшим другом и помощником педагога.

*Идеалы и средства нравственного воздействия школы
и воспитывающего обучения на учеников*

Какие же нравственные качества должна и может развивать школа в своих учениках, пользуясь выгодными сторонами общественного обучения и имея в виду индивидуальные особенности, темперамент каждого из них? К развитию каких именно стремлений, склонностей, привычек она должна направить свою воспитательную деятельность?.. Чтобы ответ на эти вопросы не был произвольным и слишком общим, надо поставить впереди такой идеал нравственного развития, который соответствует современным понятиям о нравственном достоинстве

человека и не может встретить веских возражений, которые заставили бы призадуматься. Здесь приходится сделать маленькое отступление.

Имеют ли, скажут нам, какое-нибудь практическое значение идеалы вообще, а особенно в наше практическое время, не утратили ли они всякий смысл и всякое значение? На это можно ответить, что идеалы никогда не теряли и не могут потерять значения и смысла в человеческой жизни, пока человек будет оставаться человеком...

Практическая мудрость говорит, что «идеалы недостижимы, а потому бесполезны и ненужны». В первой части этого положения есть доля правды, но со второй его частью никак нельзя согласиться. Идеалы, действительно, недостижимы в том смысле, что не представляют собой чего-то неизменного, неподвижного, совершенно оконченного, абсолютно совершенного. Напротив, идеалы постоянно изменяются, перерабатываются и сменяют друг друга, так что реальная жизнь никогда не поспевает за ними. Во имя их кипит работа, идет борьба, приносятся жертвы, а они все манят вперед и вперед. [...] И чем отчетливее, возвышеннее и благотворнее идеалы, господствующие в обществе, тем более движения, нравственного достоинства, благородства, человечности в жизни, совершающейся под их влиянием. Эта-то постоянная изменчивость идеалов и делает их силою, которая не дает реальной жизни остановиться, застыть, замереть. [...] В самом деле, представим себе хоть на одну минуту, что все наши желания исполнены, все наши стремления достигнуты, все наши идеальные представления осуществились... во имя чего же мы будем работать, бороться, жить? Все достигнуто, больше нечего желать, больше некуда стремиться, – для чего же жить? Возможна ли при таких условиях жизнь, в смысле полной, настоящей человеческой жизни? Нет, человеку нужна жизнь с энергической работой, с борьбой, с яркими и возбуждающими его душу идеалами.

Все сказанное показывает, какое важное значение имеют в человеческой жизни идеалы, господствующие в обществе. От их достоинства, отчетливости и живучести зависит достоинство и характер реальной жизни. Школа должна поселять в душах своих учеников зачатки возвышенных, живучих и благотворных идеалов и через своих учеников проводить их в жизнь.

Надо определить хотя самые существенные черты того идеала, который должна иметь в виду русская народная школа, приготавливая своих учеников для общества и для общественной жизни, соединяя с делом обучения не менее важное и, во всяком случае, неизбежное дело нравственного воспитания, а вместе с тем – указать и на те средства, которыми школа владеет и может пользоваться для достижения цели.

Никто, конечно, не станет оспаривать, что основное начало разумной жизни для современного человека есть труд. Едва ли кто-нибудь

в настоящее время мечтает о жизни праздного небокопителя. Уже всеми признаны общечеловеческое право на труд и общечеловеческая обязанность трудиться, и это яркий пример полного слияния права с обязанностью. Итак, одна черта искомого идеала найдена. Школа должна развивать в своих учениках любовь и уважение к труду как в интересах обучения, которое само по себе есть труд и немыслимо без труда, так и в интересах жизни вообще, – следовательно, воспитательным средством в этом случае прежде всего и является само учение. Ученик, полюбивший и с уважением исполняющий свой школьный труд, конечно, в значительной степени расположен к труду вообще и во всяком случае имеет большое преимущество перед школьным лентяем, который с нетерпением ждет окончания урока и с ненавистью смотрит на проклятые книги – источник его мучений, слез, скуки.

Человеку врождено стремление к деятельности: как телесные, так и душевные силы не могут долго находиться в покое и неподвижности, им необходимы пища и движение, с питанием и движением связаны их рост и развитие. Но движение должно быть не выше сил, чтобы оно не расслабляло, не надрывало, не истощало их, пища должна быть питательна, удобоварима и вкусна. Любить можно только труд посильный и интересный. Чтобы ученик полюбил учение – этот труд, на котором школа может развивать в детях любовь к труду вообще, – необходимо, следовательно, чтобы учение соответствовало возрасту и силам учащегося и занимало его: только при этом условии учебный труд будет иметь воспитательное значение, пойдет успешно и принесет хорошие плоды. С другой стороны, при всей его занимательности и соразмерности с возрастом и силами ученика, учение все-таки должно быть трудом, а не игрой и забавой, иначе цель опять-таки не достигается: ведь тот житейский труд, который ученику придется со временем нести в жизни, вовсе не похож на забаву, и смешение дела с бездельем еще никогда не приносило хороших результатов. Поэтому ученики должны с первого раза почувствовать и постоянно сознавать, что они собираются в школу трудиться, заниматься серьезным и важным делом. И никаким образом нельзя согласиться с тем мнением, будто бы зачем-то нужно удалять от детей мысль, что они пришли в школу и будут учиться. «Не пугайте, говорят, детей, особенно с первого раза, вашим ученьем, постарайтесь, чтобы школа не казалась им школой» и т. д. Пугать, конечно, не следует, но для чего же и маскировать ту цель, ради которой дети собрались в школу, тем более, что эта мистификация совершенно напрасная: дети очень хорошо знают, что они пришли именно в школу, будут учиться, читать книжку, писать, готовить уроки.

Правда, бывает, что они идут в школу с ложными представлениями о побоях, о розгах и т. п. ужасах старой школы, о которых слышали

от отцов. Но все это не причина маскировать от них сущность дела: надо не маскировать ее, а постараться поставить дело так, чтобы и школа, и учитель, и ученье, все школьные порядки с первого раза представились детям не пугалами, но и не вздором, к которому можно относиться с пренебрежением, чтобы они понравились, полюбились детям, но вместе с тем возбудили в них уважение, близкое к благоговению. Пусть представления о побоях и розгах рассеются, но взамен их возникнет светлое представление о школе, как месте бодрой, серьезной и занимательной работы, об учителе, как о первом работнике, о школьных порядках, как необходимых условиях успешности общей работы.

Не вдруг сложится подобное представление вполне, но начало ему должно быть положено первыми же школьными впечатлениями. Первые впечатления очень важны, ими можно дело или сильно подвинуть, или сильно затормозить. Если с первого раза школьное дело детям представится, во-первых, серьезным, во-вторых, интересным, занимательным, если затем учитель сумеет, как можно чаще, повторять такое впечатление – в душе маленького ученика накопится масса таких ощущений, которые в результате дадут представление об учении, как о деле важном и занимательном, в одно и то же время, а с этим представлением постоянно будет соединяться светлое настроение, чувство сознательного удовольствия, и живое стремление к учению: здесь и будет корениться прочное основание любви, уважения и стремления к труду вообще. Поэтому учитель сам должен серьезно относиться к своему делу, являясь на дело всегда подготовленным, бодрым, не позволяя себе никогда неуместных шуток, ни вялой апатичности, ни распушенной игривости; манера иных учителей обращать учение в шутку или игру, или относиться к своему делу, как к отбываемой поневоле обязанности, – все это ничего не может дать в результате, кроме вреда. Учитель сам должен интересоваться содержанием преподаваемого, чтобы заинтересовать детей, не опускаясь сам до детской наивности, а стараясь поднять их до своей серьезности, соединенной с увлечением, с энтузиазмом. Это нисколько не мешает упростить обучение настолько, чтобы преподаваемое сделать доступным детскому пониманию: простота и доступность обучения вовсе не исключают серьезности и дельности; эти качества соединимы.

Кроме серьезного отношения к делу, соразмерности труда с силами и занимательности, в учении не менее важна другая сторона. Школа должна готовить ребенка для труда самостоятельного, для жизни не на помочах, поэтому и в учении она должна проводить постоянно начало самостоятельности, начало самостоятельного труда. Из этого не следует, конечно, чтобы не нужна была ученикам помощь учителя: учитель обязан помогать ученикам в приобретении знаний, понятий, привычек, умений,

но он должен попевать с своей помощью только там, где она действительно необходима, да притом свою помощь вести так, чтобы в конце концов она сделалась вовсе ненужною, так сказать, уничтожила бы сама себя.

Все эти свойства школьного обучения – его серьезность, занимательность, соразмерность с силами и самостоятельность ученического труда – нисколько не противоречат одно другому, напротив – способствуют. Самостоятельность работы немислима без серьезного отношения к делу, серьезное же отношение всего более способствует развитию самодеятельности; самостоятельным может быть только посильный труд, а эта самостоятельность увеличивает интерес труда; сознавая, что известную работу он выполнил сам, ученик более дорожит ею, более любит ее и нравственно крепнет; серьезность не лишает дело занимательности: часто, отдаваясь работе с серьезностью, ребенок входит в нее всей душой не меньше, чем в какую-нибудь игру, не замечая, как летит время, часто он и к игре, которая кажется взрослому столь смешной и забавной, относится так серьезно, как бы к важному делу.

Рядом с трудом, видным и неоспоримым мотивом жизни современного человека является его национальная особенность: сознавать себя гражданином известной страны и стремиться к пользе своего отечества, как к личной выгоде, одно из тех почтенных качеств, которого никто не станет оспаривать. Школа имеет довольно случаев и должна поддерживать в своих учениках чувство народности. Во-первых, к этому ведет толковое изучение родной природы, отечественной географии и истории; во-вторых, изучение родного языка и поэтического материала, носящего на себе яркую, живую печать народного духа, представляющего идеальное изображение русской природы и русской жизни.

Здесь дело не в том, чтобы искусственно подогревать в детях любовь к отечеству и представлять им все отечественное преувеличенно прекрасным: идеальное изображение вовсе не значит фальшивое изображение, оно только схватывает и развивает в изображаемом предмете ту идею, которая в действительности затемнена и открыта не всякому, так что большинство людей чувствует присутствие идеи, но не сознает ее и не может дать отчета в своем чувстве; этим объясняются такие выражения: «Люблю я родину – за что, – не знаю сам» и пр. В детях, выросших при известной обстановке, уже есть зародыш любви к отечеству, школе остается только способствовать правильному развитию этого зародыша, осветить, осмыслить непосредственное чувство путем изучения родной страны с ее жизнью и путем расширения личных интересов ученика до интересов общественных.

Известно, что особенно одушевленную любовью к отечеству славились древние греки. Отчего? «Оттого, – говорит Бенеке, – что уже в детстве человек видел вокруг себя людей, занятыми мыслью

об отечестве, и потому в древнем обществе взаимные отношения детей представляли в малом виде подражание общественным отношениям. В силу чрезвычайно чистого и многократного повторения одних и тех же слияний следов, любовь к отечеству развивалась даже в натурах вообще эгоистических». Но в древности эта любовь принимала нередко слишком узкий и нетерпимый характер, даже соединялась с решительной ненавистью ко всему лежащему вне отечества. Само собой разумеется, что такое направление любви к отечеству несовместимо ни с христианским учением, ни с духом науки, ни с идеалом разумной педагогики.

Разумная педагогика, просвещающая умы воспитанников светом европейской науки, насколько это возможно, рядом с любовью к отечеству должна развивать и вообще любовь к человеку, в обширном смысле слова. Случаев для этого и вообще для расширения интересов учащихся, как противовеса и личному эгоизму, и узкому патриотизму, школа имеет довольно. Она сама по себе представляет общество, которое собрано с известною целью, общею для всех и каждого из ее членов; здесь, для успешной работы, так же необходимо установление справедливости, подчинение личных интересов общим, порядка, как оно необходимо и во всяком обществе. Кто в этом маленьком кругу разовьет в себе и будет обнаруживать чувство справедливости и честности, тот с хорошими задатками вступит в круг более широкого общества, как гражданин и человек. Как общество, в котором личный произвол одного не должен задерживать дело многих, школа должна выработать внутри себя известный порядок, одинаково обязательный для всех, основанный на разумных началах, проводимый настойчиво, последовательно, содержащий в себе очевидные удобства и выгоды для всех вместе и для каждого порознь, а потому не представляющийся насильственным, самодурным. Учитель – представитель и хранитель этого порядка, отстаивающий его не по личной прихоти, не по капризу, не из личного интереса, а из уважения к делу, которое охраняется этим порядком: он и сам подчиняется этому порядку. Вот начало и законное основание школьной дисциплины.

Как блюститель ее, учитель должен быть в своих действиях последователен и справедлив; но в то же время не должен забывать и того, что перед ним не куклы, а люди; что разумная дисциплина состоит только в известной мере подчинения личных интересов общим, насколько последние могли бы пострадать от первых, а не в уничтожении личности с ее особенностями, не в мелочной, безмерной регламентации каждого движения и каждого слова; что разумная последовательность не есть слепое применение одной и той же меры к сотне случаев, которые можно подвести под одну рубрику. Он должен в известной степени знать личность каждого ученика и действовать сообразно с личными

особенностями: по отношению к иной личности взгляд больше сделает, нежели резкое слово и даже удаление из класса по отношению к другой, хотя причина, вызывающая то, или другое, или третье действие учителя, может быть одна и та же, одно и то же нарушение общественного порядка во вред всему обществу. Это происходит сколько от природного разнообразия в свойствах душевных сил, большей или меньшей их восприимчивости или крепости, столько же от того, что учитель получает под свое влияние материал уже готовый, более или менее сложившийся, так как после девяти-десятилетней домашней жизни в душе каждого ученика образовались сочетания и привычки, более или менее прочные, которые не могут ни исчезнуть, ни переработаться разом, без продолжительного влияния новой обстановки с ее впечатлениями.

В школьных порядках должна заключаться масса благоприятных нравственных влияний, образующих многие важные стороны характера, каковы: уважение к общественным интересам, разумная сдержанность, обдуманность в поступках, критическое отношение к самому себе, живая связь между словом и делом, способность входить в общие интересы из тесной рамки своих личных интересов.

Какими же средствами владеет школа для нравственного воздействия на своих учеников во имя намеченного выше идеала? Эти средства уже сами собой выдвинулись в предыдущем изложении. Первое из них – содержание и характер обучения. Об этом уже было говорено достаточно. Были выяснены преимущества воспитывающего и общеобразовательного обучения перед узкоутилитарным. Было говорено о необходимости устранять в деле обучения насилие и скуку, источник многих зол и малоуспешное обучение. Было говорено о громадном значении самостоятельности учеников, возможной только при участии в деле их личного интереса и при соответствии обучения с их силами.

Второе средство – личность учителя. Личность учителя, без сомнения, имеет огромное влияние на детей: это испытал на себе, конечно, всякий, кто был учителем хотя недолгое время.

Дети еще не в состоянии отделить, разобщить преподаваемое и преподавателя, отвлеченное понятие от личности. Известно, что любовь к учителю побуждает к учению, ко вниманию, к труду иногда весьма ленивых и рассеянных детей, ради любимого учителя они делают серьезные усилия над собой и нередко обнаруживают неожиданные успехи. Вот учитель, любимый детьми, и должен извлечь из этой любви, как из счастливого обстоятельства, наибольшую пользу для своих учеников, не ограничиваясь усилением успехов в учении: он может и обязан видеть в этой любви орудие для нравственного влияния в самом широком смысле, побеждая этим орудием грубость, упрямство, забиячество, беспорядочность и многие дурные наклонности своих учеников.

Особенно сильно это орудие, если оно подкрепляется примером учителя: его одушевленное, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них восприимчивость и стремление к деятельности, к побеждению трудностей; его гуманность сообщается детям; его справедливость направляет их к справедливости; его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников. Конечно, не на всех пример подействует одинаково, потому что дети неодинаковы, каждый отличается известными качествами душевных сил, но как бы ни мало было влияние примера, достаточно того, что оно будет, а, следовательно, учителю следует зорко следить за собой, дабы не дать на самом себе примеров противоположного свойства, не впасть в противоречия с основной задачей своей деятельности. Неаккуратность учителя, апатичное отношение к делу, противоречие между словом и делом, жестокость, грубость, неопрятность – точно так же не пройдут бесследно для учеников, как и примеры хорошие, тем более, если в детях, при известных условиях домашней жизни, уже есть наклонность и некоторые задатки для развития этих свойств: в последнем случае пример, как впечатление, находит в душе ребенка однородный материал, соединяется с ним, усиливает его, и так складывается прочное руководящее начало для известного рода неодобрительных поступков. [...]

Наконец, в школе есть еще средство для нравственного влияния на учеников, для образования и развития в них тех или других наклонностей и привычек. Это средство – школьные порядки и способы поддержания и утверждения их, тот склад школьной жизни, который иногда устанавливается непоколебимо прочно, стоит сам собой часто даже в таких случаях, когда никто за ним не смотрит, никто о нем не заботится, а в детскую натуру въедается так глубоко, что школьники нередко переносят его и в свою домашнюю обстановку. Уже одно это обстоятельство показывает, что на него должно быть обращено большое внимание со стороны учителя, как на одно из сильных воспитательных средств.

Школьные порядки должны быть приведены учителем в точную, определенную известность, и прежде всего последовательно соблюдаемы им самим. Часто они касаются одной внешности, кажутся мелочными, не заслуживающими внимания, но какую могучую воспитательную силу составляют эти мелочи в массе! Так как соблюдение этих порядков обязательно для детей и должно мало-помалу перейти в привычку, то они должны быть известны ученикам, сказаны им своевременно, коротко и ясно, чтобы в случае отступления от них ни один ученик не мог отговариваться и оправдываться незнанием. Конечно, новые ученики будут знакомиться с ними постепенно, по мере надобности, чтобы масса правил не подавила их с первого раза, да при том в сообщении всех их разом не может быть и надобности.

Но правило, раз установленное, должно быть соблюдено, а уклонение от него замечательно неупустительно. В этом случае учитель должен быть тверд и последователен, иначе он ничего не достигнет и вскоре почувствует трудноисправимое зло от своих уступок и промахов; в школе сложатся свои порядки, вовсе не похожие на те, которых желал он, а ему придется или вести трудную борьбу, или отступить, узаконить, хотя и не формально, склад жизни, установившийся помимо его.

Каких же порядков можно желать в школе? Прежде всего, установим правила относительно домашнего приготовления детей прежде, чем идти в школу. Сюда относятся: опрятность лица и рук, а также исполнение заданных работ. Правда, что обучение в школе главным образом должно двигаться не задаванием уроков для домашнего приготовления, а классной работой; но необходимы в известной мере и уроки на дом, если это возможно, при известных условиях домашней жизни. По мере того, как у детей скопляется масса знаний и расширяется их умственный кругозор, не только можно, но и необходимо постепенно приучать их работать дома, т. е., во-первых, в одиночку, во-вторых, самостоятельно, потому что школа имеет целью не саму себя, а жизнь. Домашние работы важны еще и в том отношении, что приучают детей думать о завтрашнем дне, заботиться своевременно о своих обязанностях и внимательно, надлежащим образом выполнять их. Потому-то они имеют не только учебное, но и воспитательное значение. [...]

Затем должны быть установлены разумные правила касательно школьной жизни детей. Все время пребывания их в школе можно разделить на два отдела: часы учебных занятий и часы отдыха, отдаваемые игре, гимнастике, прогулкам и т. п. Для учебных часов, кроме правил гигиенических (сиденье), необходимо установить, чтобы дети, по возможности, все время были заняты, сосредоточив свое внимание на классной работе, не мешая ни товарищам, ни учителю. Классное обучение, имеющее дело с массой, возможно только при том условии, когда масса приведена в известный строй, до известной степени дисциплинирована...

Говоря о внутренних порядках и о складе школьной жизни, нельзя обойти молчанием вопрос о наказаниях и наградах как обычных мерах для поддержания порядка, который установлен учителем и признается им полезным или необходимым.

У многих понятие о порядке и дисциплине неразрывно связано с представлением о наказаниях и наградах, как будто без них не может быть порядка. Все, что было сказано в этой книге, кажется, должно наводить на мысль совершенно иную. С мыслью о наказании у маленького ученика связывается не сознание необходимости порядка, а сознание выгоды увернуться от наблюдательности учителя или хитростью, или упрямством. Во всяком случае, наказание, как кара, если и приведет иногда к цели, то вместе с тем заронит в душу ученика немало дурного.

Но замечательно, что система воспитания посредством карающих наказаний весьма дурно действует и на воспитателя или учителя. Ведь легче наказывать ребенка, нежели действовать на него другими, более разумными средствами: не приготовил, например, ученик урока, вместо того, чтобы подействовать на него интересом самого дела, возбудить в нем стремление к работе, любознательность, внимание, желание знать, то ли дело наказывать, это легче и скорее. Удобство такого образа действий так завлекательно действует на иного учителя, что количество наказаний, рассыпаемых им на учеников, растет да растет, так что, в конце концов, они делаются не исключением, а сущностью в его деятельности: он только и делает, что задает уроки да наказывает.

Путь наказаний бесконечен и очень опасен для учителя, а потому-то надо опасаться вступать на этот путь. Мы думаем, что в хорошей школе может быть допущен только один вид наказания, если только предлагаемые меры можно назвать наказаниями: это такие мероприятия, которые вытекают из самого проступка, как его естественное следствие, и представляются очевидною необходимостью, против которой не может быть ни протеста, ни ропота...

При беспорядочном исполнении работ и вообще неудовлетворительной исполнительности, важное значение имеет настойчивость учителя. Настойчивость, последовательность учителя, применяющего спокойно и твердо, как бы роковым образом, к известному действию его естественное, прямое последствие, сделает несравненно больше, нежели суровое произвольное наказание. Наказание, как кара, искупляет проступок, но вовсе не исправляет, а нередко или озлобляет ребенка, или учит хитрости и лукавству, или примиряет с своей неисправностью. Известны случаи такого навыка к наказаниям, даже к розгам, что шалуны и лентяи начинают смотреть на наказание, как на обычное дело в своей жизни, даже бравируют им.

Нельзя считать полезными и награды, приучающие детей ожидать похвал или вознаграждения за удовлетворительное исполнение дела. Учение не относится к категории труда, требующего вознаграждения теми благами, которые соединяются со знанием и развитием умственных сил, – надо, чтобы у детей вырабатывался мало-помалу такой взгляд на учение. Низводить его до работы поденщика, получающего за свой труд условную плату, было бы большой педагогической ошибкой, и сохрани нас бог от такой ошибки, что бы ни говорили защитники наград и похвальных листов! [...]



Сергей Александрович Рачинский

ЗАМЕТКИ О СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

[...] Скажу прежде всего несколько слов об особенностях, присущих, в силу вещей, нашей сельской школе, насколько они начинают выясняться за краткий период ее существования.

Читая наши педагогические руководства, прислушиваясь к толкам печати, беседуя о школах с представителями нашей интеллигенции, постоянно чувствуешь, что речь идет не о той сельской школе, в которой приходится нам трудиться, но о сельской школе вообще, о какой-то схеме, заимствованной из наблюдений над школами иностранными, преимущественно немецкими. Но та школа, которая возникает на наших глазах, среди народа, глубоко отличающегося от всех прочих своим прошлым, своим религиозным и племенным характером, своим общественным составом, среди обстоятельств, беспримерных в истории, с этой схемой имеет очень мало общего. Постараюсь указать на самые резкие из ее отличительных особенностей...

[...] В противоположность школам западным, наша сельская школа возникает при весьма слабом участии духовенства, при глубоком равнодушии образованных классов и правительственных органов из потребности *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.

То, что я говорю, многим покажется чудовищным парадоксом. Наши сельские школы находятся под четверным контролем: дирекций народных училищ, епархиального начальства (через благочинных и особо назначаемых надзирателей), училищных советов и местной полиции. Кажется, на недостаток направляющих и контролирующих сил жаловаться нечего. Но чем же на деле выражается вся эта роскошь надзора и контроля?

Директора и инспектора народных училищ не пользуются сочувствием нашей печати. Она преисполнена самыми резкими нападками на их бездействие или на ложное направление их деятельности. Нет сомнения, что в этих должностях человек неблагонамеренный может принести много вреда. Но принести пользу человек благонамеренный (а таковы все члены инспекций, с которыми меня сводила судьба)

положительно не может. Все зимнее время этих почтенных чиновников поглощено составлением многосложных отчетов (за гражданский год), а летом, как известно, все школы закрыты. Этот рядок вещей, с одной стороны, не дает инспекторам физической возможности посетить те сотни школ, разбросанных на сотни верст, которые состоят в их ведении, с другой – ведет к составлению отчетов из неверных цифр (ибо по каждой школе числятся и ученики, кончившие курс весной, и ученики, поступившие осенью).

Участие училищных советов в школьном деле в громадном большинстве случаев ограничивается ходатайством перед земством об отпуске денежных сумм, огульным распределением их по наличным школам и назначением членов для присутствования на экзаменах.

Благочинные и специальные надзиратели за преподаванием закона божия посещают школы нехотя и только для исполнения формальности.

Полицейские чины, по свойственному русскому человеку здравому смыслу, вовсе не вмешиваются в школьное дело, в коем они ничего не смыслят.

И при всем том число школ растет, уровень их медленно поднимется...

[...] Они не только остаются не тронуты нигилистической пропагандой, но приобретают все более религиозный, церковный характер, и центральным предметом преподавания все более становится в них закон божий, тот самый закон божий, от преподавания которого в большинстве случаев упорно отказываются священники или который, по молчаливому согласию, они предоставляют учителю!..

[...] Каким же путем совершается воздействие официально бесправного, безграмотного, по-видимому, совершенно некомпетентного населения на дело, в коем, в сущности, оно одно искренно заинтересовано? Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу – пассивным сопротивлением всему, не подходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам. [...]

Само собой разумеется, что этим преобладанием здорового, но темного, еще мало осмысленного влияния на наши сельские школы, рядом с их несомненной жизненностью, обуславливаются многие их слабости и недостатки, устранимые только временем. Наше дело зиждется неустанным трудом поколений и не может созреть в краткий период человеческой жизни.

Этот религиозный, церковный характер, налагаемый на нашу школу силой 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 сообщить своим питомцам знание *церковнославянского языка*.

Не могу достаточно настаивать на громадном значении этого обстоятельства, на неограниченном преимуществе, которое оно дает русской сельской школе над всеми прочими. Обязательное изучение языка мертвого, обособленного от отечественного целым рядом синтаксических и этимологических форм, а между тем столь к нему близкого, что изучение его вполне доступно на первых ступенях грамотности, – это такой педагогический клад, которым не обладает ни одна сельская школа в мире. 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 Псалтыри по покойникам и участия в богослужении. Светских книг, доступных и полезных крестьянину, у нас слишком мало, и они попадают к нему редко.

Между тем неисчерпаемые богатства нашего богослужебного круга – этого сокровища поэзии, нравственного и догматического поучения, наряду со 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. Вот почему, между прочим, лишь те школы, которые устроены при церквях, плодят у нас истинных грамотеев.

Подобная роль и по тем же причинам предстоит в будущем в наших сельских школах изучению пения (церковного). Вернусь к нему впоследствии.

Мне остается указать на 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. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух, трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе или толкуются около нее. [...]

Школы, при которых устроено для учеников особое помещение или даже правильное общежитие, составляют весьма редкое исключение.

Нельзя обратить достаточно 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 упрекают наших крестьян. Всякий отец, всякая мать согласится, что нужно очень сильное желание дать своим детям посильное образование, большая уверенность в пользе этого образования, чтобы при таких условиях посылать своих детей в школу. Помещение детей к живущим поблизости от школы часто сопряжено с немалыми хлопотами и издержками. Эти хлопоты и издержки могут быть значительно уменьшены при устройстве в самой школе приличного помещения при разумной инициативе священника или учителя, берущего на себя организацию правильного общежития. Но подобные общежития пока обязательными сделать нельзя, их распространение будет делом времени и опыта. Всего этого не следовало бы забывать нашим ревнителям обязательного и дарового обучения. Даровое обучение пока обходится у нас очень дорого.

Само собой разумеется, что это обстоятельство имеет также решающее влияние на сам 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 ответственность 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 праздника.

Сказанного, полагаю я, достаточно, чтобы убедить читателя в коренной 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 особый тип учебный и нравственный, которому нет образца в школах западноевропейских. Да хранит ее Бог при первых, неверных шагах ее трудного существования. В ней кроется зародыш великого блага или великого зла. [...]

Это исключительное положение наших сельских школ имеет громадное влияние на всю постановку нашего школьного дела. Оно дает родителям право быть чрезвычайно требовательными к учению, достающемуся ценой 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 великой силой, налагающей на него неизгладимую печать. Какую? Это зависит от духа школы, от ее организации, от лиц, ею управляющих...

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 детских 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 возлагаются 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 на нее трезво и просто, с покорностью и надеждой. Он неуч перед пятилетним ребенком образованных классов, он неизмеримо зрелее для жизни, чем двадцатилетний юноша, выхолощенный 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 собой приобретенное в семье чувство ответственности за свои поступки, за свое время, сознание необходимости труда, напряжения своих сил. От учителя зависит не дать заглохнуть этим драгоценным задаткам, но укрепить и направить их. Приносит он с собой и темное, но высокое и благоговейное понятие об учении как о ключе к тайнам молитвы, жизни вечной, божественной мудрости. Он, крестьясь, 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 языков и мешают его детям понимать друг друга и сближаться.

Старшие ученики принимают новичков с радушием и лаской. 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 ранней, продолжительной практикой.

Странным, почти чудовищным может показаться людям, чуждым сельской жизни, это нянченье крошек малютками, этот тягостный искус, возлагаемый на детей, слишком юных, чтобы понять все его нравственное значение. Таковым казался он когда-то и мне. Но что если он отражается на детях именно своею нравственною стороною, оставляет в их душе глубокое чувство жалости к беспомощным и малым именно потому, что – он не произвольное насилие, а горькая необходимость? [...]

[...] 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, которыми заражены наши городские учебные заведения, в особенности столичные. В нормальной крестьянской жизни нет места тем преждевременным возбуждениям воображения, тем нездоровым искушениям мысли, которыми исполнен быт наших городских классов. Русский народ, вошедший в поговорку своим сквернословием, в сущности, самый стыдливый народ в мире. Грязь в глазах русского человека есть грязь. Когда в нем проснется зверь, живущий в каждом человеке, он кидается ей. Но пока он трезв, пока он остается сам собой, он чист в мыслях и словах. Гаденькая, любезничающая грязноватость, проникшая из Франции в нравы нашего полубразованного общества, в нашу литературу низшего разряда, глубоко ему чужда. Каждый наш крестьянский мальчик – такой, еще не испорченный русский человек. Считаю это замечание нелишним потому, что пугливость нашего министерства относительно совместного обучения

девочек и мальчиков, вероятно, происходит оттого, что оно судит о последних по гимназистам и кадетам их возраста. Ошибочнее этого сближения ничто быть не может. Мальчики и девочки, проводящие в деревне без всякого надзора и без всякого вреда всю свою жизнь вместе, не повредят друг другу и в школе. [...]

[...] Та высота, та безусловность нравственного идеала, которая делает русский народ народом христианским по преимуществу; которая в натурах спокойных и сильных выражается безграничной простотой и скромностью в совершении всякого подвига, доступного силам человеческим; которая в натурах страстных и узких ведет к ненасытному исканию, часто к чудовищным заблуждениям; которая в натурах широких и слабых влечет за собой преувеличенное сознание своего бессилия и в связи с ним отступление перед самыми исполнимыми нравственными задачами и 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 могучих и опасных задатков, ввиду этих сил, этих слабостей, которые она призвана поддержать и направить. Школе, отрешенной от церкви, эта задача не по силам. Лишь в качестве органа этой церкви, в самом широком смысле этого слова, может она приступить к ее разрешению. Ей нужно содействие всех наличных сил этой церкви, и духовных, и светских...

...Наши учительские семинарии наполняются, с одной стороны, молодыми крестьянами, окончившими курс в двухклассных сельских училищах, с другой – юношами из всех прочих сословий. 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. Преобладающим мотивом со стороны родителей-крестьян является тут смутное желание вывести своих детей в *господа*; со стороны родителей других сословий вполне сознательное желание избавить своих детей от воинской повинности и доставить им три года казенного содержания и учения, а затем казенное место. Желających поступить в учительские семинарии всегда больше, чем можно их принять.

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 краткое время стоит немалого труда. О серьезном, действительном усвоении не может быть и речи. Особенно печально отражается это несоответствие между содержанием курса и его продолжительностью на усвоении самых основных предметов – русского языка и математики.

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. Его преподавание по новым методам, имеющим свои достоинства, но мало отношения к потребностям сельской школы, строгий порядок и благообразие, водворенное им в училище, приводят в восхищение местную интеллигенцию, обеспечивают ему одобрение вечно торопящегося учебного начальства.

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 жалованье, превышающее жалованье прочих учителей (воспитанникам семинарий достаются лучшие места), все-таки слишком мало, и на улучшение в этом отношении не имеется надежд. Это жалованье 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 вращается. Отсюда быстро развивающееся недовольство своим положением, желание улучшить его во что бы то ни стало. Первым, ближайшим выходом является поступление в учительский институт, сулящее впереди лучше обеспеченное место городского учителя, сопричисление к служебному чиновничеству, возможность безграничной карьеры... Но всем воспитанникам учительских семинарий нет возможности поступать в учительские институты; это – удел немногих счастливцев. Остальные вынуждены искать иного выхода и рано или поздно его находят. 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, приобретаемый 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, ускользающая от всякого контроля, от всякой статистики, 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. Школы этого рода, на которые до сих пор смотрели с пренебрежением, почти враждебно наши ревнители просвещения, начинают обращать на себя то внимание, которого они вполне заслуживают. Слышатся даже голоса, указывающие на них как на единственную нормальную форму сельской школы в России.

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 перед школами волостными и приходскими то громадное и 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.

Но было бы ошибочно думать, что они могут вполне заменить эту правильную школу. Это видно уже из того, что везде, где существует действительно хорошая волостная или приходская школа, деревенские школы в ее окрестностях исчезают.

Но исчезают они, я в этом убежден, только для того, чтобы в ближайшем будущем возродиться в новом, улучшенном виде. На место разных проходимцев, занимающихся теперь ремеслом обучения ребят, станут грамотные крестьяне тех же деревень, ученики приходской школы, действующие в ее духе и под ее руководством. Они составят нечто вроде параллельных классов низших отделений этой школы, подчас и старших. Лишь этим путем, как я постараюсь показать ниже, может быть достигнуто в северной и средней полосе России поголовное обучение крестьянских детей грамоте. Мысль эта не новая. Она уже была выражена с полной отчетливостью и ясностью графом Л. Н. Толстым в его замечательной брошюре о народном образовании. Ту же мысль, не в столь определенной форме, высказывал и покойный Ф. М. Достоевский.

[...] Мы жалуемся на то, что священники наши плохи, что влияние их на нашу школу ничтожно! Да, священники наши плохи. Наше духовенство чахнет и гибнет, гибнет медленной, позорной смертью, похожей на самоубийство. Долго замкнутое в строгую касту, оно постоянно выделяло и продолжает выделять из себя все живые силы,

Положение нашей церкви опасно. Опасно оно не для самой церкви – ее победоносная жизненность проявляется и теперь для всякого, кто имеет глаза, чтобы видеть, уши, чтобы слышать. Оно опасно для тех, которые от нее отпали. Не тайным ли сознанием этой опасности объясняется позорное равнодушие нашей интеллигенции к делу образования нашего народа, ее торопливая жажда захватить внешнюю власть за неимением внутренней?

Спасти эту интеллигенцию от гибели, которую она себе готовит, могут только дружные усилия людей мыслящих и верующих, неустанная их работа на почве церкви, на почве школы. Медлить невозможно. Предостережений было довольно...

Всякому ясно, что наша северная деревня – единица слишком мелкая, слишком бедная материальными и умственными силами, чтобы создать себе удовлетворительную школу. Деревенская школа в огромном большинстве случаев не может повести своих учеников далее голой грамотности церковного характера, к тому же недостаточно осмысленной. Она драгоценна, она в ближайшем будущем станет необходимой как подспорье, как дополнение к школе более совершенной, но дальнейшее самостоятельное развитие ее почти невозможно.

Но для всякого, кто близко стоит к школьному делу, столь же ясно, что по отношению к этому делу волость – единица слишком крупная, слишком искусственная и должна быть заменена единицей более тесной, более органической, а именно – приходом. Эта замена кое-где начинает совершаться на практике. Не стану тут касаться вопроса о правах прихода на значение основной единицы земской. В этом вопросе не считаю себя компетентным. Но тем с большей настойчивостью считаю себя вправе утверждать, что в знакомом мне деле сельской школы приход, а не волость есть та единица, которая для этого дела представляет прочную, надежную почву. [...]

Распространение у нас приходских школ будет истинным благодеянием для нашего духовенства. Жизнь наших сельских батюшек пуста. Лето их кое-как наполняется хозяйственными заботами. Но зимой самое добросовестное исполнение служб и треб оставляет широкие пробелы, поневоле наполняющиеся разъездами по гостям, игрой в карты, пошлыми общественными развлечениями. Не говорю уже о тех печальных случаях, когда они наполняются пьянством и развратом. Пора вытянуть их из болота, затягивающего их.

Искренним, деятельным участием священника в школе разрешается и вопрос о контроле за преподаванием, о том ежедневном, доброжелательном контроле, который ей нужен. Право на этот контроль принадлежит всему приходу, но им во многих отношениях не могут пользоваться родители учеников за недостатком времени и сведений. Оно на деле по необходимости переносится на компетентного человека,

пользующегося доверием прихода, а таковым, за неимением деятельного и образованного попечителя, редко достающегося на долю сельской школы, неминуемо является священник, стоящий на высоте своего призвания. Даровать это право огульно нашему сельскому духовенству было бы величайшим злом. Но всякий священник в отдельности может и должен завоевать себе это право не в силу своего сана, а в качестве истинного пастыря своего прихода, радеющего о всех его духовных нуждах.

Наконец, мы должны предвидеть те случаи, в которых приходская школа станет слишком тесной для всех желающих в ней учиться и потребует себе в помощь содействие подготовительных деревенских школ. Единственным человеком, который может в этих мелких школах придать учению желательное направление, кто может служить связующим звеном между ними и школой приходской, опять-таки является священник. Придаю этому соображению особую важность. Не вытеснить нашу самородную деревенскую школу призваны возникающие у нас школы более совершенные, но поднять ее, устроить и дополнить. [...]

Но несравненно важнее, чем вопрос об усвоении азбуки и механизма 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. Кроме материала для школьного чтения, она содержит систематический ряд школьных упражнений, расположенных в виде трехгодичного курса учения. Впрочем, третий год (грамматика) несравненно менее распространен, чем первые два года. Но, к сожалению, книга эта писана для детей иного возраста (7–10 лет) и иного сословия, чем ученики наших сельских школ. Пользуется она в нашем официально педагогическом мире авторитетом почти каноническим и поэтому добросовестно и безжалостно употребляется в наших министерских училищах. Но в большей половине прочих школ она служит просто книгой для чтения, ибо заключающиеся в ней упражнения чересчур ребячливы для наших сельских учеников. Но и в этом последнем качестве она в сельской школе крайне неудобна по своему содержанию. Покойный автор, имея в виду детей городских сословий, всего более хлопочет о том, чтобы знакомить их с сельским бытом, с сельской природой, с народным говором, которые ученикам наших сельских школ известны несравненно лучше, чем самому Ушинскому. К той же публике приноровлено и все остальное содержание книги. Не стану распространяться о второстепенных ее недостатках, а их немало.

Несравненно выше как материал для школьного учения стоят «Новая азбука» графа Л. Н. Толстого и его «Книги для чтения». Если они не вытеснили до сих пор «Родное слово», то отчасти потому, что большая

«Азбука» того же автора, изобилующая драгоценными указаниями относительно приемов преподавания, не представляет такой строгой и легко применимой системы, как сочинения К. Д. Ушинского. Другая и главная причина – безвкусие нашего педагогического мира и равнодушие, с которым отнеслась к детским книгам графа Л. Н. Толстого наша литературная критика. Я неоднократно имел случай убедиться, что даже почитатели таланта их знаменитого автора вовсе их не читали.

Между тем их следует знать всякому образованному русскому человеку. Ни в одной европейской литературе ничего подобного не существует. Мы, кажется, забываем, что граф Л. Н. Толстой – величайший из ныне живущих писателей не только в России, но и в целом мире. 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 высокой простотой и смирением. Во многих своих очерках и мелких рассказах он доходит до чисто пушкинской трезвости и силы. От них можно прямо перейти к прозе А. С. Пушкина. [...]

[...] 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. Поднятие кустарной промышленности там, где она существует, введение новых отраслей труда в тех местностях, которые представляют для них благоприятную почву, были бы великими неоцененными благодеяниями. Но при этом, прежде всего, нужно обратить внимание на два обстоятельства первостепенной важности.

Во-первых. 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. Их нужно нам много, по крайней мере, по одной на уезд. Эти школы должны представлять самостоятельные образцовые хозяйства, владеть угодьями, совершенно достаточными для обеспечения действительной доходности, по возможности, и лесными дачами, на которых мог бы быть подан пример правильного лесного хозяйства. При таких школах необходимо обучение тем мастерствам, которы

е имеют прямое отношение к земледелию (плотничьему, столярному, кузнечному, слесарному, гончарному). Ремесленники по этим частям

—◆—

необходимы везде, и их отсутствие составляет один из главных тормозов в развитии нашего сельского хозяйства, наряду с отсутствием рабочих, умеющих обращаться с усовершенствованными земледельческими орудиями. С земледельческой школой должна быть соединена мастерская для изготовления прочных и возможно дешевых сельскохозяйственных орудий, более совершенного устройства, чем ныне употребляемые. Такая мастерская сделалась бы для школы значительным источником дохода и рассадником сельских мастеров по этой части, в которых ощущается крайняя нужда. Вслед за этими школами, разумеется, должны быть основаны и школы чисто ремесленные, соответствующие потребностям данных местностей. Тут кончается роль сельских обществ всех наименований, слишком слабых и бедных для такой задачи, и начинается роль земств, при содействии отдельных личностей щедрыми пожертвованиями деньгами и землей.

Во-вторых. Столь трудное и неудобное соединение школы технической с обучением элементарной грамоте становится с каждым годом менее нужным благодаря быстрому размножению сельских школ. Усвоение прочной грамотности при краткости наших учебных сроков требует всего времени и всех сил ребенка. Возраст, самый благоприятный для этого усвоения, предшествует тому, в котором физические силы позволяют ему приняться производительно за труд ремесленный или земледельческий. Этот последний, в свою очередь, для того, чтобы привить ребенку действительные умения, должен сделаться главным, преобладающим его делом. Занятия ремеслами по одному часу в день, как они практикуются в некоторых училищах, могут иметь значение разве лишь гигиеническое, наряду с гимнастикой, но научить ребенка какому-либо мастерству не могут, и желательно было бы совершенно их отменить как лишнюю трату времени и денег, которые с гораздо большей пользой могли бы быть обращены на прочие учебные нужды этих заведений. Впрочем, профессиональная школа вполне может уделить часть своего времени на дополнение знаний своих учеников по некоторым необходимым предметам, каковы геометрия, черчение, физика, и служить по прочим школой повторительной.

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 наполнялись бы учащимися и в свою очередь дали бы сильный толчок размножению сельских школ грамотности, предоставляя их ученикам преимущество первостепенной важности.

Ограничиваюсь этими беглыми указаниями по предмету, требующему несравненно более обстоятельного обсуждения, но о котором решаюсь высказать лишь те соображения, которые вытекают из моих личных наблюдений над преподаванием ремесел в сельской школе.

[...] Что дает эта школа своим ученикам? Чем отражается учение на их последующей жизни, материальной и нравственной? При решении этих вопросов можем принимать в соображение лишь школы хорошие. Результаты учения в школах плохих могут сводиться к нулю, и такие школы имеют значение лишь постольку, поскольку легче улучшить школу существующую, чем основать новую.

Итак, присмотримся к заурядному ученику школы хорошей. Во-первых, он отличается от своих безграмотных односельчан более правильной русской речью. Отличие это немаловажно. С ним сопряжено более точное понимание речи образованных классов, речи письменной, литературной. Это приобретение в бесчисленных случаях обыденной жизни приносит ему практическую пользу. Оно нецененно 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 его безграмотному люду. Грамотных парней зимой по деревням много заставляют читать вслух, на посиделках, во время долгих ночных работ. 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. Духовная жажда становится для них главным побуждением не только к чтению, но и к писанию, находящему в их быту так мало постоянных практических приложений. В свободные минуты они с величайшей охотой переписывают молитвы, духовные стихотворения, отрывки церковно-назидательного содержания. Понимание церковнославянского языка, знакомство с богослужением, способность участвовать в нем пением или чтением привязывают их к церкви. Крестьянина, прошедшего через школу, в которой отведено должное место церковному элементу, нелегко совратить в раскол. В материальном отношении школьная грамотность приобретает особенную важность для тех крестьян, которые ищут занятий в городах, а также для поступающих в военную службу.

[...] Кончаю слишком длинный ряд этих бессвязных заметок, неосторожно предпринятых мною среди иных трудов, исключаящих возможность тщательной литературной работы. Благодарю

— ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ — ■ —

благосклонного читателя, имевшего терпение следить за мной до конца. Не ошибаюсь, предполагая в нем сочувствие к моему делу, сознание его трудностей. Поэтому обращаю к нему, лично к нему, мое последнее слово, ибо его, как и меня, тревожат глубокие вопросы, слишком бегло затронутые мной по поводу сельской школы. Обращаюсь именно к нему, ибо от него, от каждого из нас, а не от правительственных учреждений зависит решение этих тревожных вопросов.

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. Внешний узел разрублен. Пора разрешить внутренний.

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 наши благие начинания, направленные к ее устройству. Достаточно оплакивали мы тот роковой разрыв, который составляет суть нашей внутренней истории нового времени и, однако, не мешал в великие минуты этой истории нашему полному единению. Пора нам вспомнить, что у нас под ногами есть общая почва, и твердо и сознательно встать на нее. Пора сознать, что настало время взаимодействия, благотворного для обеих сторон, не того мгновенного, случайного взаимодействия и единения, которое вызывается событиями чрезвычайными, а взаимодействия постоянного, ежедневного. Почва этого взаимодействия, этого единения – церковь; орудие его – школа, и по преимуществу школа сельская.

Нельзя упрекнуть наше образованное общество в равнодушии к материальным нуждам меньшей братии. Стоит вспомнить освобождение крестьян, историю нашего земства, обратить внимание на весь тон нашей текущей литературы, чтобы в этом убедиться. Сделано многое, готовится большее. Если эти заботы нашего образованного общества до сих пор не повели к его сближению с нуждающейся 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, нравственных и художественных – в молчаливом предположении, что в этих сферах у нас

с народом единения быть не может. В этом-то высокомерно доброжелательном отношении нашем к народу – вся наша беда. Нас болезненно поражают в наших крестьянах неизбежные следы прошлого, и мы не замечаем, что мы сами остались благодетельными помещиками времен крепостного права.

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, 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 настоящего времени.

Итак, мой благосклонный читатель, загляните в ту сельскую школу, которая у вас под руками. Вы ей нужны, и она вам нужна. 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 учащим и учащимся, искреннее участие к их трудам, к их нуждам духовным. [...]

Лев Николаевич Толстой

ЯСНОПОЛЯНСКАЯ ШКОЛА ЗА НОЯБРЬ И ДЕКАБРЬ МЕСЯЦЫ

Общий очерк характера школы

Начинающих у нас нет. Младший класс читает, пишет, решает задачи 3-х 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; 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

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: «Девки-то, 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, раздает тем, которые с ним пошли к шкафу, из кучи на полу – верхние, 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 перемявший – 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 щипешься?»

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 начнет 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 регулярно, 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 становить их физически невозможно. Чем громче кричит учитель – это случалось, – тем громче кричат они: его крик только возбуждает их. Остановишь их или, если удастся, увлечешь их в другую сторону, и то 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.

По моему мнению, внешний беспорядок этот полезен и незаменим, он не кажется странным и неудобным для учителя. О выгодах того 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) самоестественно 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 мое, 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, расписаний 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 больше, 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 отплачивает другому, и не пройдет пяти минут, как оба делаются друзьями и идут садиться рядом.

Но, может быть, учителя, не испытавшие такого беспорядка или свободного порядка, подумают, что без учительского вмешательства беспорядок этот может иметь физически вредные последствия: перебьются, переломаются и т. д. В Яснополянской школе с прошлой весны было два только случая ушибов с знаками. Одного мальчика столкнули с крыльца, и он рассек себе ногу до кости (рана зажила в две недели), другому обожгли щеку зажженной резинкой, и он недели две носил болячку. Не больше, как раз в неделю случится, что поплачет кто-нибудь, и то не от боли, а от досады или стыда. Побоев, синяков, шишек, кроме этих двух случаев, мы не можем вспомнить за все лето при 30 и 40 учениках, предоставленных вполне своей воле.

каких-нибудь фигур на этой спине. Редко кто оглянется на вас. Когда идет новый рассказ – все замерли, слушают. Когда повторение – тут и там раздаются самолюбивые голоса, не могущие выдержать, чтобы не подсказать учителю. Впрочем, и старую историю, которую любят, они просят учителя повторить всю своими словами и не позволяют перебивать учителя. «Ну, ты, не терпится? Молчи!» – крикнут на выскочку. Им больно, что перебивают характер и художественность рассказа учителя. Последнее время это была история жизни Христа. Они всякий раз требовали рассказать ее всю. Ежели не всю им рассказывали, то они сами дополняли любимой конец – историю отречения Петра и страдания Спасителя. Кажется, все мертво, не шелохнется, – не заснули ли? Подойдешь в полутьме, взглянешь в лицо какому-нибудь маленькому: он сидит, впившись глазами в учителя, сморщивши лоб от внимания, и десятый раз отталкивает с плеча навалившуюся на него руку товарища. Вы пощекотите его за шею – он даже не улыбнется, согнет головку, как будто отгоняясь от мухи, и опять весь отдается таинственному и поэтическому рассказу: как сама разорвалась церковная завеса, и темно сделалось на земле, – ему и жутко, и хорошо. Но вот учитель кончил рассказывать, и все поднимаются с места и, толпясь к учителю, перекрикивая один другого, стараются пересказать все, что удержано ими. Крик поднимается страшный – учитель насилу может следить за всеми. Те, которым запретили говорить, в уверенности, что они знают, не успокаиваются этим: они приступают к другому учителю, ежели его нет – к товарищу, к постороннему, к истопнику даже, ходят из угла в угол по двое, по трое, прося каждого их послушать. Редко кто рассказывает один. Они сами отбираются группами, равными по силам, и рассказывают, поощряя, поджидая и поправляя один другого. «Ну, давай с тобой», – говорит один другому, но тот, к кому обращаются, знает, что он ему не по силам, и отсылает его к другому. Как только повысказались, успокоились, приносят свечи, и уже другое настроение находит на мальчиков.

По вечерам вообще и в следующих классах меньше возни, криков, больше покорности, доверия учителю. Особенное отвращение заметно от математики и анализа, и охота к пению, к чтению и особенно к рассказам. «Что все математику да писать – рассказывать лучше, об земле, или хоть историю, а мы слушаем», – говорят они. Часов в 8 уже глаза соловеют, начинают позевывать, свечи темнее горят – реже снимают, старшие удерживаются, младшие, худшие, засыпают, облокотившись на стол, под приятные звуки говора учителя. Иногда, когда классы бывают интересны и их было много (иногда бывает до семи больших часов в день), и ребята устали, или перед праздником, когда дома печки приготовлены париться, вдруг, не говоря ни слова, на втором или третьем послеобеденном классе два или три мальчика забегают в комнату и спеша разбирают шапки.

«Что вы?» – «Домой!» – «А учиться? Ведь пение!» – «А ребята говорят: домой!» – отвечает он, ускользает со своей шапкой. – «Да кто говорит?» – «Ребята пошли!» – «Как же, как?» – спрашивает озадаченный учитель, приготовивши свой урок, – «Останься!» – Но в комнату вбегает другой мальчик с разгоряченным, озабоченным лицом. – «Что стоишь?» – сердито нападает он на удержанного, который в нерешительности заправляет хлопки в шапку: «Ребята уж вон где, у кузни уж, небось». – «Пошли?» – «Пошли». И оба бегут вон, из-за двери крича: «Прощайте, Иван Иванович!»

И кто такие эти ребята, которые решили идти домой, как они решили? – Бог их знает. Кто именно решил, вы никак не найдете. Они не совещались, не делали заговора, а так вздумали ребята домой. «Ребята идут!» – и застучали ножонки по ступенькам, кто котом свалился со ступеней, – и, подпрыгивая и бултыхаясь в снег, обегая по узкой дорожке, друг друга, с криком побежали домой ребята. Такие случаи повторяются раз и два в неделю. Оно обидно и неприятно для учителя – кто не согласится с этим, но кто не согласится тоже, что вследствие одного такого случая насколько большее значение получают те пять, шесть, а иногда семь уроков в день для каждого класса, которые свободно и охотно выдерживаются каждый день учениками. Только при повторении таких случаев можно быть уверены, что преподавание, хотя и недостаточное и одностороннее, не совсем дурно и не вредно. Ежели бы вопрос был поставлен так: что лучше – чтобы в продолжение года не было ни одного такого случая или чтобы случаи эти повторялись больше чем на половину уроков, – мы бы выбрали последнее. Я, по крайней мере, в Яснополянской школе был рад этим несколько раз в месяц повторявшимся случаям. Несмотря на частые повторения ребятам, что они могут уходить всегда, когда им хочется, – влияние учителя так сильно, что я боялся последнее время, как бы дисциплина классов, расписаний и отметок, незаметно для них, не стеснила их свободы так, чтобы они совсем не покорились хитрости нашей явленной сети порядка, чтобы не утратили возможности выбора и протеста. Ежели они продолжают ходить охотно, несмотря на предоставленную им свободу, я никак не думаю, чтобы это доказывало особенные качества Яснополянской школы, – я думаю, что в большей части школ то же самое бы повторилось, и что желание учиться в детях так сильно, что для удовлетворения этого желания они подчинятся многим трудным условиям и простят много недостатков.

По вечерам бывает пение, постепенное чтение, беседы, физические эксперименты и писание сочинений. Любимые из этих предметов – чтение и опыты. В чтении старшие укладываются на большом столе звездой – головами вместе, ногами врозь – один читает, и все друг другу рассказывают. Младшие по два усаживаются за книжки и, ежели книжечка

эта понятлива, читают, как мы читаем, – пристраиваются к свету и облакачиваются попокойнее, видимо, получают удовольствие. Некоторые, стараясь соединить два удовольствия, садятся против топящейся печки, – греются и читают. В классы опытов пускаются не все – только старшие и лучшие, рассудительнейшие из второго класса. Этот класс, по характеру, который он принял у нас, самый вечерний, самый фантастический, совершенно подходящий к настроению, вызванному чтением сказок. Тут сказочное происходит в действительности – все олицетворяется ими: можжевеловый шарик, отталкиваемый сургучом, отклоняющаяся магнитная иголка, опилки, бегающие по листу бумаги, под которой водят магнитом, представляются им живыми существами. Самые умные, понимающие объяснение этих явлений, мальчики увлекаются и начинают ухать на иголку, на шарик, на опилки: «Вишь ты! куды? Держи! ух! закатывай!» и т. п.

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. [...]

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 зимам, 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 одного

—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—■—

до тринадцатого года, – самый обыкновенный, нормальный возраст. Кроме того, всякий год бывает человека 3–4 взрослых. Они, по своим годам и по чувству достоинства, не могут принять участия в оживлении школы, не могут отрешиться от презрения к детям 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 прийти 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 каждый потерянный день в школе есть потерянный день для работы, составляющей его единственный капитал, и потому все 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 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 впитаться в книгу с азами. Оставляясь 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. Однако, ребята хорошо понимают – читать и писать стали. – Одни, богатые дворяне, 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 ее 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 все время закрывалась рукой, насилию 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 *учения 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.

— ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — — ◆ — —

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 составляют 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. [...]

О ВОСПИТАНИИ

(Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)

[...] Во-первых, скажу, что то разделение, которое я в своих тогдашних педагогических статьях делал между воспитанием и образованием, искусственно. И воспитание, и образование нераздельны. Нельзя воспитывать, не передавая знания, всякое же знание действует воспитательно. И потому, не касаясь этого подразделения, буду говорить об одном образовании, о том, в чем, по моему мнению, заключаются недостатки существующих приемов образования, и каким оно, по моему мнению, должно быть, и почему именно таким, а не иным.

То, что свобода есть необходимое условие всякого истинного образования, как для учащихся, так и для учащихся, я признаю, как и прежде, т. е. и угрозы наказаний и обещания наград (прав и т. п.), обуславливающие приобретение тех или иных знаний, не только не содействуют, но более всего мешают истинному образованию.

Думаю, что одна такая полная свобода, т. е. отсутствие принуждения и выгод как для обучаемых, так и для обучающихся, избавила бы людей от большой доли тех зол, которые производит теперь принятое везде принудительное и корыстное образование. Отсутствие у большинства людей какого бы то ни было религиозного отношения к миру, каких-либо твердых нравственных правил, ложный взгляд на науку, на общественное устройство, в особенности на религию, и все вытекающие из этого губительные последствия – все это порождено в большей степени насильственными и корыстными приемами образования.

И потому, для того чтобы образование было плодотворным, т. е. содействовало бы движению человечества к все большему и большему благу, нужно, чтобы образование было свободным. Для того же, чтобы образование, будучи свободно как для учащихся, так и для учащихся, не было собранием произвольно выбранных, ненужных, несвоевременно передаваемых и даже вредных знаний, нужно, чтобы у обучающихся, так же

как и у обучаемых, было общее и тем и другим основание, вследствие которого избирались бы для изучения и для преподавания наиболее нужные для разумной жизни людей знания и изучались бы и преподавались в соответственных их важности размерах, таким основанием всегда было и не может быть ничто другое, как одинаково свободно признаваемое всеми людьми общества, как обучающими, так и обучающимися, понимание смысла и назначения человеческой жизни, т. е. религия.

Так это было прежде, так это и есть теперь там, где люди соединены одним общим религиозным пониманием жизни и верят в него. Так это было и сотни лет тому назад в христианском мире, когда все люди, за малыми исключениями, верили в церковную христианскую веру. Тогда у людей было твердое, общее всем основание для выбора предметов знания и распределения их, и потому не было никакой нужды в принудительном образовании.

Так это было сотни лет. Но в наше время такой общей большинству людей христианского мира веры уже нет; в наше время самое влиятельное сословие людей науки, руководящее общественным мнением, не признавая христианства в том виде, в котором оно преподается церквами, не верит уже ни в какую религию. Мало того, так называемые эти передовые люди нашего времени вполне уверены в том, что всякая религия есть нечто отсталое, пережитое, когда-то бывшее нужным человечеству, теперь же составляющее только препятствие для его прогресса, и старательно прямыми и обходными приемами уверяют в этом слепо верящее им молодое поколение, стремящееся к образованию. Так что в наше время и в нашем мире, при отсутствии какой бы то ни было общей большинству людей религии, т. е. понимания смысла и назначения человеческой жизни, т. е. при отсутствии основы образования, невозможен какой бы то ни было определенный выбор знаний и распределения их. Вследствие этого-то отсутствия всякой разумной основы, могущей руководить образованием, и, кроме того, вследствие возможности для людей заставлять молодые поколения обучаться тем предметам, которые им кажутся выгодными, и находится среди всех христианских народов образование в таком превратном и жалком, по моему мнению, положении.

Количество предметов знания бесконечно, и так же бесконечно то совершенство, до которого может быть доведено каждое знание.

И потому совершенство в деле образования достигается не тем, чтобы учащиеся усвоили очень многое из случайно избранной области знания, а тем, чтобы, во-первых, из бесконечного количества знаний, прежде всего, были переданы учащимся знания о самых важных и нужных предметах, а во-вторых, тем, чтобы знания эти были доведены до относительно одинаковой степени, так чтобы преподаваемые знания, подобно одинаковой длины

---■---■---■---■---■---■---■---■---■---■---■---
и одинаково равномерно друг от друга отделенным радиусам, определяющим сферу, составляли гармоничное целое.

Такой выбор знаний и такое распределение их были возможны в европейском мире, пока люди верили в ту, какую бы то ни было форму христианской религии, которая соединяла их. Теперь же, когда у большинства веры этой уже нет, вопрос о том, какие знания вообще полезны, какие могут быть вредны, какие нужны прежде, какие после и до какой степени должны быть доводимы те или другие, уже не имеет никакого основания для своего решения и решается как попало и совершенно произвольно теми людьми, которые имеют возможность насильственно передавать те или иные знания, – вопрос решается так, как это для них в данное время наиболее удобно и выгодно.

Вследствие этого-то и произошло в нашем обществе то удивительное явление, что, продолжая сравнение со сферой, в нашем обществе знания распределяются не только не равномерно, но в самых уродливых соотношениях; некоторые радиусы достигают самых больших размеров, другие же вовсе не обозначены. Так, например, люди приобретают знания о расстояниях, плотности, движениях на миллиарды верст от нас отстоящих звезд, о жизни микроскопических животных, о воображаемом происхождении организмов, о грамматике древних языков и тому подобном вздоре, а не имеют ни малейшего понятия о том, как живут и жили их братья – люди, не только отделенные от них морями и тысячами миль и веками, но и люди, живущие сейчас с ними рядом, в соседнем государстве: чем питаются, как одеваются, что работают, как женятся, воспитывают детей, каковы их обычаи, привычки и, главное, верования. Люди узнают в школах все об Александре Македонском и Людовике XIV и его любовницах, знают о химическом составе тел, об электричестве, радиии, о целых, так называемых науках, о праве и теологии, подробно знают о повестях и романах, написанных разными, считающимися великими писателями и т. п., знают о совершенно ни на что не нужных и, скорее, вредных пустяках, а ничего не знают о том, как понимали и понимают смысл жизни и какие признавали и признают правила жизни миллиарды живших и живущих людей нехристианского мира, т. е. две трети всего человечества.

От этого-то и происходит в нашем мире то удивительное явление, что люди, считающиеся среди нас самыми образованными, суть, в сущности, люди самые невежественные, знающие множество того, что никому не нужно знать, и не знающие того, что, прежде всего, нужно знать всякому человеку. И мало того, что люди эти грубо невежественны, они еще и безнадежно невежественны, так как вполне уверены, что они очень ученые, образованные люди, т. е. знают все то, что, по их понятиям, нужно знать человеку.

Происходит это удивительное и печальное явление от того, что в нашем, называемом христианским, мире не только опущен, но отрицается тот главный предмет преподавания, без которого не может быть осмысленного приобретения каких бы то ни было знаний. Опущена и отрицается необходимость религиозного и нравственного преподавания, т. е. передачи молодым поколениям учащихся тех, с самых древних времен данных мудрейшими людьми мира ответов на неизбежно стоящие перед каждым человеком вопросы: первый – что я такое, какое отношение мое, моей отдельной жизни ко всему бесконечному миру; и второй – как мне сообразно с этим моим отношением к миру жить, что делать и чего не делать.

Ответы же на эти два вопроса – религиозное учение, общее всем людям, и вытекающее из него учение нравственности, тоже одинаковое для всех народов, ответы эти, долженствующие составлять главный предмет всякого образования, воспитания и обучения, отсутствуют совершенно в образовании христианских народов. И еще хуже, чем отсутствуют: заменяются в нашем обществе самым противным истинному религиозному и нравственному обучению собранием грубых суеверий и плохих софизмов, называемых законом Божиим.

В этом, я полагаю, главный недостаток существующих в нашем обществе приемов образования. И потому думаю, чтобы в наше время образование было не вредно, каково оно теперь, в основу его должны непременно быть поставлены эти два самых главных и необходимых, отсутствующих в нашем образовании предмета: религиозное понимание и нравственное учение.

Об этом самом предмете я писал в составленном мною «Круге чтения» следующее: «С тех пор как существует человечество, всегда у всех народов являлись учителя, составлявшие науку о том, что нужнее всего знать человеку. Наука эта всегда имела своим предметом знание того, в чем назначение и потому истинное благо каждого человека и всех других людей. Эта-то наука и служит руководящей нитью в определении значения всех других знаний. [...]

Единственное объяснение той безумной жизни, противной своему сознанию, которую ведут люди нашего времени, заключается именно в том, что молодые поколения обучаются бесчисленным самым сложным, трудным и ненужным предметам, не обучаются только тому, что одно нужно, – тому, в чем смысл человеческой жизни, чем она должна быть руководима и что думали об этом вопросе и как решили его мудрейшие люди всех времен и всего мира».

Скажут: «Нет, такого общего большинству людей религиозного учения и учения нравственности». Но это неправда, во-первых, потому, что такие общие всему человечеству учения всегда были, и есть, и не могут не быть, потому что условия жизни всех людей все времена

и везде одни и те же, во-вторых, потому, что во все времена среди миллионов людей всегда мудрейшие из них отвечали людям на те главные жизненные вопросы, которые стоят перед человечеством. [...]

Только при таком разумном, религиозно-нравственном учении, поставленном в основу образования, может быть и разумное, и не вредное людям, а разумное образование. При отсутствии же такой разумной основы образования не может и быть ничего другого, как только то, что и есть теперь, – нагромождение пустых, случайных, ненужных знаний, называемых наукой, которые не только не полезны, но приносят величайший вред людям, скрывая от них необходимость одних нужных человеку знаний. Нравится нам это или не нравится, разумное образование возможно только при постановке в основу его учения о религии и нравственности.

И потому я полагаю, что первое и главное знание, которое свойственно прежде всего передавать детям и учащимся взрослым, – это ответ на вечные и неизбежные вопросы, возникающие в душе каждого приходящего к сознанию человека. Первый: что я такое и каково мое отношение к бесконечному миру? И второй, вытекающий из первого: как мне жить, что считать всегда, при всех возможных условиях, хорошим и что, всегда и при всех возможных условиях, дурным?

Ответы на эти вопросы всегда были и есть в душе каждого человека; разъяснения же ответов на эти вопросы не могло не быть среди миллиардов прежде живших и миллионов живущих теперь людей. И они действительно есть в учениях религии и нравственности – не в религии и учении нравственности какого-либо одного народа известного места и времени, а в тех основах религиозных и нравственных учений, которые – одни и те же – высказаны всеми лучшими мыслителями мира, от Моисея, Сократа, Кришны, Эпиктета, Будды, Марка Аврелия, Конфуция, Христа, Иоанна-апостола, Магомета до Руссо, Канта, персидского Баба, индусского Вивекананды, Чаннинга, Эмерсона, Рескина, Сковороды и других. Потому думаю, что до тех пор, пока эти два предмета не станут в основу образования, не может быть никакого разумного образования. Что же касается дальнейших предметов знания, то думаю, что порядок их преподавания выясняется сам собой при признании основой всякого знания учения о религии и нравственности. Весьма вероятно, при такой постановке дела первым после религии и нравственным предметом будет изучение жизни людей самых близких: своего рода, богатых, бедных классов, женщин, детей, их занятий, средств существования, обычаев, верования, миросозерцания. После изучения жизни своего народа, думаю, что при правильной постановке дела образования столь же важным предметом будет изучение жизни других народов, более отдаленных, их религиозных верований, государственного устройства, нравов, обычаев. Оба эти предмета, точно так же как религиозно-

нравственное учение, совершенно отсутствуют в нашей педагогике и заменяются географией – изучением названий мест, рек, гор, городов – и историей, заключающейся в описании жизни и деятельности правителей и преимущественно их войн, завоеваний и освобождений от них. Думаю, что при постановке в основу образования религии и нравственности изучение жизни себе подобных, т. е. людей, что называется этнографией, займет первое место и что точно так же соответственно своей важности для разумной жизни займут соответствующие места зоология, математика, физика, химия и другие знания.

Думаю так, но не берусь ничего утверждать о распределении знаний. Утверждаю же я только одно: что без признания основным и главным предметом образования религии и нравственности не может быть никакого разумного распределения знаний, а потому и разумной и полезной для обучаемых передачи их. При признании же основой образования религии и нравственности и при полной свободе образования все остальные знания распределяются так, как это им свойственно, сообразно тем условиям, в которых будет находиться то общество, в котором будут преподаваться и восприниматься знания.

И потому полагаю, что главная и единственная забота людей, занятых вопросами образования, может и должна состоять прежде всего в том, чтобы выработать соответственное нашему времени религиозное и нравственное учение и, выработав таковое, поставить его во главе образования. В этом, по моему мнению, в наше время состоит первое и, пока оно не будет сделано, единственное дело не только образования, но и всей науки нашего времени, не той, которая вычисляет тяжесть той звезды, вокруг которой вращается Солнце, или исследует происхождение организмов за миллионы лет до нашего времени, или описывает жизни королей, полководцев, или излагает софизмы теологии или юриспруденции, а той одной, которая есть точно наука, потому, что действительно нужна людям. [...]

БЕСЕДЫ С ДЕТЬМИ ПО НРАВСТВЕННЫМ ВОПРОСАМ

Преподавать детям нравственность я пытался вот как: собрав выраженные разными мыслителями нравственные истины и изложив их доступным детям в возрасте около 10 лет языком, я разделил их на отделы и каждый день читал детям по одной мысли из одного очерка отдела и, прочтя, просил их повторить своими словами прочитанное, разъясняя непонятное и отвечая на вопросы, вызванные чтением,

Отделов таких у меня составилось около 20. Я говорю около 20 потому, что я не вполне остановился на числе отделов – и то прибавлю, то убавлю их.

Главные отделы следующие: 1) Бог. 2) Жизнь в воле Бога. 3) Человек – сын Бога. 4) Разум. 5) Любовь. 6) Совершенствование. 7) Усилие. 8) Мысли. 9) Слова. 10) Поступки – Дела. 11) Соблазны внутренние. 12) Соблазны внешние. 13) Смирение. 14) Самоотречение. 15) Непротивление. 16) Жизнь в настоящем. 17) Смерть. 18) Жизнь – благо. 19) Вера.

Таких нравственных истин набралось у меня более 700, так что если расположить их по дням, то на каждый день придется по 2. Для образца выписываю по одной мысли из каждого отдела.

Из отдела 1-го

Услыхали раз рыбы в реке, что люди говорят: рыбам можно жить только в воде. И стали рыбы друг у друга спрашивать: что такое вода? И ни одна рыба в реке не могла сказать, что такое вода. Тогда умная, старая сказала, что есть в море премудрая рыба. Она все знает. Спросим ее: что такое вода? И вот поплыли рыбы в море к старой премудрой рыбе и спросили ее: как бы нам узнать, что такое вода? Премудрая рыба сказала: вы не знаете, что такое вода, потому что живете в воде. Узнаешь воду только тогда, когда выскочишь из нее и почувешь, что без нее жить нельзя. Только тогда поймешь, что мы водою живем и что без воды нет жизни.

То же и с людьми, если они думают, что не знают Бога. Мы живем в Боге и Богом, и только что уйдем от Бога, сейчас нам так же плохо, как рыбе без воды.

Из отдела 2-го

Когда на большой дороге грабят разбойники, то путешественник не выезжает один: он выжидает, не поедет ли кто-нибудь со стражей, присоединяется к нему и тогда уже не боится разбойников.

Так же поступает в своей жизни и разумный человек. Он говорит себе: «В жизни много всяких бед. Где найти защиту, как уберечься от всего этого? Какого дорожного товарища подождать, чтобы поехать в безопасности? За кем ехать следом: за тем или за другим? За богатым ли, за важным ли вельможей или за самим царем? Не уберегут ли они меня? Ведь и их грабят и убивают и они так же бедствуют, как и другие люди. Да еще и то может быть, что тот самый, с кем я поеду, нападет на меня и ограбит. Какого же мне найти себе верного дорожного товарища, такого товарища, чтобы он не напал на меня, а был мне всегда защитой? За кем мне идти следом? Один есть такой верный товарищ. Товарищ этот – Бог. За Ним надо идти, чтобы не попасть в беду. А что значит идти за Богом? Это значит желать того, что Он хочет, и не желать того, чего Он не хочет. А как достигнуть этого? Понять Его законы и следовать им».



Из отдела 3-го

Христос сказал, что каждый человек – сын Бога. Это значит то, что в каждом человеке живет дух Божий; по телу всякий человек – сын своих родителей, по духу всякий человек сын – Бога. Чем больше человек понимает в себе дух Божий, чем больше признает свою сыновность Богу, тем больше он приближается к Богу и к истинному благу.

Из отдела 4-го

Чем добрее бывает жизнь человека, тем больше бывает в нем разума. А чем разумнее человек, тем добрее бывает жизнь человека.

Для доброй жизни нужен свет разума. А для того, чтобы разум был светел, нужна добрая жизнь. Одно помогает другому. А потому, если разум не помогает доброй жизни, это не настоящий разум. И если жизнь не помогает разуму, то это не добрая жизнь.

Из отдела 5-го

Постарайся полюбить того, кого ты не любил, кто обидел тебя. И если это удастся тебе сделать, то тебе сейчас же станет очень хорошо и радостно на душе. Как свет ярче светит после темноты, так и на душе бывает особенно хорошо, когда вместо злобы и досады почувствуешь любовь к тому, кого не любил и кто обидел тебя.

Из отдела 6-го

Мы все знаем, что живем не так, как надо и как могли бы жить. И потому всегда надо помнить, что жизнь наша может и должна быть лучше.

Помнить это надо не затем, чтобы осуждать жизнь других людей и свою, не исправляя ее, а затем, чтобы стараться с каждым днем и часом становиться хоть немного лучше, исправляя себя.

В этом самое главное и самое радостное дело в жизни.

Из отдела 7-го

Бывает неприятно, когда тебя хвалят за то, чего ты не сделал, и так же неприятно, когда бранят за то, чего ты не заслужил. Но можно и в напрасной похвале и в напрасной брани найти пользу. Если ты не сделал доброго дела и тебя хвалят за него, постарайся сделать то, за что тебя хвалят. А если тебя бранят за то, чего ты не сделал, то постарайся вперед не делать того, за что тебя бранят.

Из отдела 8-го

Как удилами во рту мы управляем конями и рулями управляем кораблями, так и языком мы управляем всем телом. Языком можно и осквернить, можно и освятить себя. И потому надо не говорить, что попало, а внимательно следить за своими словами.

Слово – великое дело. Как небольшой огонь может сжечь целые деревни, так и от одного слова может сделаться большое несчастье.



Из отдела 9-го

Для того чтобы не делать злых дел, надо удерживаться не только от самых дел, но и от злых разговоров. Для того же, чтобы удерживаться от злых дел и разговоров, надо научиться удерживаться от злых мыслей. Когда один думаешь сам с собой и придут недобрые мысли – обсуждаешь кого-нибудь, сердисься, вспомни, что нехорошо так думать, остановись и старайся думать о другом. Только тогда будешь в силах воздерживаться от злых дел, когда научишься воздерживаться от злых мыслей и слов.

Из отдела 10-го

Китайского мудреца спросили: есть ли такое слово, которое дало бы счастье на всю жизнь?

Мудрец сказал: «Есть слово «шу»; смысл этого слова такой: чего мы не хотим, чтобы нам делали, не надо делать другим».

Когда же Христа спросили о главной заповеди закона, Он сказал: «Во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними. В этом закон и пророки».

Китайский мудрец сказал, чтобы не делать другим того, чего себе не хочешь: не отступай от любви. А Христос сказал: не только не делай другому того, чего себе не хочешь, но делай другому то, чего себе хочешь, – поступай по любви.

Из отдела 11-го

Пословица говорит: «От трудов праведных не наживешь палат каменных». «От трудов будешь горбат, а не будешь богат».

И пословица не мимо молвится. Большое богатство наживается не трудами, а грехами. От этого большое богатство – тяжесть, а не радость для хорошего человека. Не пропускает большое богатство людей в царство Божие.

Из отдела 12-го

Надо не поддаваться тому, что делают другие, а жить своим умом. Не беда, если мы смеемся, сами не зная чему, когда другой человек смеется, и если, глядя на того, кто зеваает, и сами зееваем, но плохо то, когда мы поддаемся злomu чувству того человека, который злится на нас, обижает нас. Он злится, и мы злимся. А тут-то и дороже всего не поддаться злomu чувству, а, напротив, добротой ответить на злобу. Если с злыми людьми будешь такой же, как они, то сделаешься скоро злым и с добрыми людьми.

Из отдела 13-го

В Евангелии сказано (Лука XVI, 15), что велико для людей, то мерзость перед Богом. Это надо всегда помнить, чтобы не ошибиться и не почитать великим и важным то, что мало и ничтожно. Это надо помнить, потому что люди всегда возвеличиваются, украшают то, про что они знают, что оно без прикрасы будет не замечено и признано дурным. Так устраивают

всякие храмы, шествия с музыкой и флагами, богатыми одеждами. Надо не поддаваться этому блеску и знать и помнить, что все истинное и доброе не нуждается в украшениях и бывает просто и скромно.

Из отдела 14-го

Люди живут общими трудами всех. И чугуны, и косы, и сошники, и сукно, и бумага, и спички, и свечи, и керосин, и тысячи других вещей, – все это труды людские. И потому, чтобы не отнимать у людей людского труда, надо, если мы пользуемся трудами людей, оплачивать за это своим.

Есть пословица, что если один человек живет не работая, то где-нибудь какой-нибудь человек от этого умирает с голоду.

Но как учесть, больше ли я беру, чем даю? Учесть нельзя, и потому, чтобы не быть вором и убийцей, лучше больше отдать, чем взять, и для этого как можно больше работать и как можно меньше брать от других людей.

Из отдела 15-го

«Вы слышали, что сказано: око за око и зуб за зуб. А Я говорю вам: не противься злему. Но кто ударит тебя в правую щеку твою, обрати к нему и другую». Учение это запрещает делать то, от чего умножается, а не прекращается зло в мире. Когда один человек нападает на другого, обижает его, он этим зажигает в другом чувство ненависти, корень всякого зла. Что же надо сделать, чтобы потушить это чувство зла? Неужели сделать то самое, что вызвало это чувство зла, т. е. повторить дурное дело? Поступить так, значит вместо того, чтобы уничтожить зло, усилить его.

И потому непотворение злу злом есть единственное средство победить зло. Только оно одно убивает злое чувство и в том, кто сделал зло, и в том, кто понес его.

Из отдела 16-го

Никогда не откладывай доброго дела, если можешь сделать его нынче. Смерть не разбирает того, сделал или не сделал человек то, что должен. Смерть никого и ничего не дожидается. У нее нет ни врагов, ни друзей. Дела человека, то, что он успел сделать, становятся его судьбой, хорошей или дурной. И потому для человека важнее всего в мире то, что он сейчас делает.

Из отдела 17-го

Человек видит, как все на свете – и растения, и животные – зарождается, растет, крепнет, плодится, а потом слабеет, портится, стареет и умирает.

То же самое видит человек и над своим телом и, глядя на других людей, когда они умирают, знает и про свое тело, что оно состарится, испортится и умрет, как и все, что родится и живет на свете.

Но кроме того, что он видит на других существах и на людях, каждый человек знает в себе то, что не портится и не стареет, а напротив, что больше живет, то лучшеет и крепнет. Знает каждый человек в себе свою душу.

2) чтобы ученик не стыдился учителя или товарищей;
 3) (очень важное) чтобы ученик не боялся наказания за дурное учение, т. е. за непонимание; ум человека может действовать только тогда, когда он не подавляется внешними влияниями;

4) чтобы ум не утомлялся. Определить число часов или минут, после которого ум ученика утомляется, невозможно ни для какого возраста; но для внимательного учителя всегда есть верные признаки утомления; как скоро ум утомлен, заставьте ученика делать физическое движение; лучше ошибиться и отпустить ученика, когда он еще не утомлен, чем ошибиться в обратном смысле и задержать ученика, когда он утомлен; тупик, столбняк, упрямство происходят только от этого;

5) чтобы урок был соразмерен силами ученика, не слишком легок, не слишком труден.

Если урок будет слишком труден, ученик потеряет надежду исполнить заданное, займется другим, и не будет делать никаких усилий; если урок слишком легок, будет то же самое. Нужно стараться, чтобы все внимание ученика могло быть поглощено заданным уроком. Для этого давайте ученику такую работу, чтобы каждый урок чувствовался ему шагом вперед в учении.

Чем легче учителю учить, тем труднее ученикам учиться. Чем труднее учителю, тем легче ученику. Чем больше будет учитель сам учиться, обдумывать каждый урок и соразмерять с силами ученика, чем больше будет следить за ходом мысли ученика, чем больше вызывать на ответы и вопросы, тем легче будет учиться ученик.

Чем больше будет ученик предоставлен самому себе и занятиям, не требующим внимания учителя: переписыванию, диктованию, чтению вслух без понимания, заучиванию стихов, тем труднее будет ученику.

Но если учитель положит и все силы на свое дело, то все-таки он не только со многими учениками, но и с одним учеником будет постоянно чувствовать, что он далеко не исполняет того, что нужно.

Для того чтобы, несмотря на это всегдашнее недовольство собою, иметь сознание приносимой пользы, нужно иметь одно качество. Это же качество восполняет и всякое искусство учительское и всякое приготовление, ибо с этим качеством учитель легко приобретет недостающее знание.

Если учитель во время трехчасового урока не чувствовал ни минуты скуки, он имеет это качество.

Качество это есть любовь. Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам.

Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель.



Кастусь Каліноўскі (Вінцэнт-Канстанцін Каліноўскі)

«МУЖЫЦКАЯ ПРАЎДА»

№ 4

У нас, дзецюкі, адно вучаць у школах, каб ты знаў чытаці па-маскоўску, а то для таго, каб цябе саўсім перарабіці на маскаля. Суды маскоўскія – гэта воўчая яма, гдзе не разбіраюць, чы за табой праўда, чы не, а скубуць адно як могуць. Бяспечнасці над маскалём ніякай няма, хто дужэйшы, той і глуміць; а войска то не для таго трымаюць, каб аберагаці кажнага ад злых людзей і ад глуму, а для таго, каб не пазволіць народу і застагнаць, калі пазнае сваю няволлю, калі згледзіцца, што дзяруць з яго над сілы. Ронд маскоўскі як той ліхі пан, што, пачаўшы ад камісара аж да цівуна, пазваляе кажнаму народ глуміць каб як найбольш грошай у кішэнь яго дасталася. Ронд маскоўскі, дзецюкі, не так робіць, як рабіці трэба, не думае, каб палепшыць народу, а вымышляе адно спосабы, як абадраці і саўсім людзей зглуміць.

ПІСЬМО З-ПАД ШЫБЕНІЦЫ

Браты мае, мужыкі родныя! З-пад шыбеніцы маскоўскай прыходзіць мне да вас пісачі, і можа раз астатні. Горка пакінуць зямельку родную і цябе, дарагі мой народзе. Грудзі застогнуць, забаліць сэрца, но не жаль згінуць за тваю праўду.

Прымі, народзе, па шчырасці маё слова прадсмертнае, бо яно як бы з таго свету толькі для дабра твайго напісана.

Няма, браткі, большага шчасця на гэтым свеце, як калі чалавек у галаве мае розум і навуку. Тады ён толькі можа быць у радзе, жыць у дастатках і тады толькі, памаліўшыся богу, заслужыць неба, бо, збагаціўшы навукай розум, разаўе сэрца і народ свой шчыра палюбіць. Но як дзень з ночай не ходзяць разам, так не ідзе разам навука праўдзіва з няволяй маскоўскай. Ды пакуль яна ў нас будзе, у нас нічога не будзе, не будзе праўды, багацтва і ніякой навукі, адно намі, як скацінай, варочаць будуць, не для дабра, но на пагібель нашу.

Для таго-то, народзе, як толькі калі пачуеш, што браты твае з-пад Варшавы б'юцца за праўду і свабоду, тады і ты не аставайся ззаду, но, ухапіўшы за што зможаш, за касу, сякеру, і цэлай грамадой ідзі ваяваці за сваё чалавечае і народнае права, за сваю зямлю родную. Бо я табе з-пад шыбеніцы кажу, народзе, што тады толькі заживеш шчасліва, калі над табой маскаля ўжо не будзе!

Твой слуга Яська-гаспадар з-пад Вільні (1864 г.)

Францішак-Бенядзікт Казіміравіч Багушэвіч

ДУДКА БЕЛАРУСКАЯ

Прадмова

Братцы мілыя, дзеці Зямлі-маткі маёй! Вам ахвяруючы працу сваю, мушу з вамі пагаварыць трохі аб нашай долі-нядолі, аб нашай бацькавай спрадвечнай мове, каторую мы самі, да і не адны мы, а ўсе людзі цёмныя «мужыцкай» завуць, а завецца яна «беларускай». Я сам калісь думаў, што мова наша – «мужыцкая» мова і толькі таго. Але, паздароў божа добрых людцоў, як навучылі мяне чытаць, пісаць, з той пары я шмат гдзе быў, шмат чаго відзеў і чытаў: і пераканаўся, што мова нашая ёсць такая ж людская і панская, як і французская, альбо нямецкая, альбо і іншая якая. Чытаў я ці мала старых папераў па дзвесце, па трыста гадоў таму пісаных у нашай зямлі, пісаных вялікімі панамі, а нашай мовай чысцюсенькай, як бы вот цяпер пісалася.

Увідзеўшы гэта, я часта думаў: божа ж мой, божа! Што ж мы за такія бяздольныя?! Якаясь маленькая Булгарыя – са жменя таго народу – якіясьці Харваты, Чэхі, Маларосы і другія пабратымцы нашыя... маюць па-свойму пісанья і друкаваныя ксёнжачкі і газеты, і набожныя, і смешныя, і слёзныя, і гісторыйкі, і баечкі; і дзеткі іх чытаюць так, як і гавораць, а ў нас як бы захачеў цыдулку ці да бацькі лісток напісаць па-свойму, дык можа б і ў сваёй вёсцы людзі казалі, што «піша па-мужыцку», і як дурня абсмяялі б! А можа і спраўды наша мова такая, што ёю нічога добрага сказаць ні напісаць не можна? Ой, не! Наша мова для нас святая, бо яна нам ад бога даная, як і другім добрым людцам, і гаворым жа мы ёю шмат і добрага, але так ужо мы самі пусцілі яе на здзек, не раўнуючы, як і паны вялікія ахотней гаворуць па-французску, як па-свойму. Нас жа не жменька, а з шэсць мільёнаў – больш і шмат больш, не раўнуючы, як жыдоў, напрыклад, або татар ці армян, а пакажы ж хоць адну ксёнжачку ці аб гаспадарцы, ці так аб жыцці нашым, каб па-нашаму?

Ці ж ужо нам канечне толькі на чужой мове чытаць і пісаць можна? Яно добра, а навет і трэба знаць суседскую мову, але наперш трэба знаць сваю. Перадумаўшы усё гэта, я, братцы, адважыўся напісаць для вас сякія-такія вершыкі: хто іх спадабае, таму дзякуй! А хто падумае лепш і больш напісаць, таму чэсць вечная і ад жывых людзей і ад бацькавых касцей! А пісаць ёсць шмат чаго! Спрадвеку, як наша зямелька з Літвой злучылася, як і з Польшчай з'ядналася дабравольна, дык усе яе «Беларусіяй» звалі, і недарма ж гэта! Не вялікая, не малая, не чырвоная, не чорная яна была, а белая, чыстая: нікога не біла, не падбівала, толькі баранілася.

Шмат было такіх народаў, што страцілі наперш мову сваю, так як той чалавек прад скананнем, катораму мову займе, а потым і замёрлі. Не пакідайце ж, братцы мілыя, Радзіму сваю, мову сваю! [...]



Карусь Казанец (Казімір-Рафаіл Карлавіч Кастравіцкі)

ПРАМОВА

Гэй, хлопцы, брацця мае, сыны Зямлі Беларускай, каторая раскінулася ад Гродны да места Смаленска і ад Прыпяці аж на другі бок ракі Дзвіны перакінулася! Кіньце ўвакол вокам, сабярыце харашэнька думкі і скажэце, ці павінна так быць, як цяпер ёсць? Ці справядліва гэта – усяго, што сваё, чурацца: і мовы сваёй, і звычаю свайго, і апараты сваёй? А ведаеце тое, што мова наша калісь слаўнай была, і быў час, калі наша мова працвітала пры двары каралёў польскіх.

Ведайце, што спамеж вас больш, як спамеж другіх народаў славянскіх, слаўных людзей выходзіла даўней і цяпер выходзіць і розумам і ваеннымі заслугамі. Колькі то вучоных людзей, колькі то слаўных казакоў, ваявод і гетманаў наша зямліца выгадала?

Адно нядобра, што кожны славу прыносіць не сваёй старонцы, а ўсё чужым. Прымерам кажучы, як той Галубок, просты селянін зямлі Навагрудскай, што са сваёю сотняю казакоў ці мала славы прыдбаў паляком так, што і песні аб ім складалі. А ў нас? Ці ведае хто яго?

І бяру я гэта ўсё на вум, і здаецца мне, што хутка саўсім загіне наш народ, бо яшчэ за гадоў трыста таму, як паны, так і халопы свае мовы не саромліся: і гаварылі, і пісалі ўсё па-свойму. Потым мала-памалу паны сталі сваіх звычаяў чурацца, сталі свае парадкі і мову сваю пакідаці ды польскую пераймаці і так, што далей-болей, аж саўсім палякамі сталі. На паноў глядзячы, сталі і сяляне апараты сваю мяняць на нямецкую і мову калечыць. Нават сваіх спяванак пачынаюць саромецца, мужыцкімі называюць.

Але не! Наш народ не загіне, і прыйдзе такая часіна, што працнецца наш русьняк і скажа суседзям так: «Служылі мы вам – заплацеце вы нам! Нам грошай не трэба, бо свайго хопіць хлеба. А скажэце нам толькі «Беларусы вы!» Вось толькі!

Ды і красна ж бо наша зямліца, усе выгады мае: і скіба ўрадлівая, і лесу багата, і сена аж надта. І рэчак сплаўных многа, а па краёх, як бы ад ворага абгароджана пяском, балотамі ды цёмнымі лясамі. Вось выйдзі толькі дзе-небудзь на гару, пад гай зялёны, ды азірніся на свет божы! Так душа твая і здрадзе. Бач! Уніз аж да рэчкі гара зараснікам пакрыта, уся арэшнікам, чаромхай, каліннікам ды маліннікам зарасла. А чаромха то цвіце – хто пухам лябяжым укрыў, і пах за вёрсты ветрам нясе. А рэчка сама – моў стужка блакітная, між верб ды альшын ветрам раскінутая. [...]

І на гэтай нашай зямлі спрадвеку нашы дзяды-прадзяды жылі, каторыя не раз грэкамі, немцамі і рымлянамі траслі. А мы?..

Мы – не знаём, хто мы такія...

ПРА БЕЛАРУСКУЮ ГАВОРКУ

[...] Родная мова ў дакладным значэнні ёсць самая любімая спадчына нацыі; праз яе пасрэдніцтва лягчэй за ўсё пранікнуць у душу нацыі, закруціць пачуцці, праясніць розум, падштурхнуць адпаведную думку, заклікаць да дзеяння, змагацца са страхамі, ствараць дабрачыннасці! Трэба толькі, каб народная гаворка мела сваю літаратуру і несла праз яе сваёй нацыі духоўную карысць, якая выходзіць за мяжу яе матэрыяльных хатніх патрэб... Культурная мова не мае патрэбы зайздросціць гаворкам, тым больш выціскаць і знішчаць іх, бо ўсе яны могуць існаваць побач дзеля не прыдуманай, а рэальнай карысці ўсяго грамадства. Свято вышэйшай мовы павінна лагодна асвятляць зверху нізіны народных гаворак, без прыніжэння і пагарды ў адносінах да іх чыстай, крынічнай дапамогі. Гэта крыніцы жывой вады для рэчышчаў больш шырокіх рэк. Бяда мове, калі яна раз назаўсёды страціць ключы ад гэтых гаючых крыніц. Нішто ўжо не засцеражэ яе ад заўчаснага малакроўя, услед за якім тым хутчэй надыдуць змрочныя маральныя перамены. [...]

Што ж у сваю чаргу да беларускай літаратуры, то, хоць яна і не багатая, аднак мае не самыя горшыя творы, напрыклад, двух Марцінкевічаў, Каратынскага, некалькі важнейшых прац Насовіча і Пецярбургскай Акадэміі навук, якія датычацца беларускай мовы, а таксама песні, што збіраліся Яўстафіем Тышкевічам, Рамуальдам Зянькевічам, Янам Чачотам і некалькімі іншымі аматарамі. Вядома таксама аб сучасных этнаграфічных працах пана Федароўскага на Гродзеншчыне, аб працах п. Юзафа Кучынскага, і самі маем у партфелі нямала рэчаў, што могуць з карысцю служыць народу; а п. Міхал Ельскі, вядомы музыка, збірае мелодыі нашага народа. Як бы там ні было, а краевугольным каменем беларускай мовы стаў згаданы вышэй выдатны беларуска-рускі слоўнік Насовіча 1870 года, заслужана ўзнагароджаны Пецярбургскай Акадэміяй навук Дзямідаўскай прэміяй. У гэтым манументальным творы, які каштаваў аўтару 16 год працы, нягледзячы на непаўнату і дробныя хібы (не месца на іх тут указваць), п. Насовіч з бесстароннасцю і сумленнасцю, вартай самай вялікай пахвалы, скрышталізаваў беларускую мову...

Культурная ж руская мова, несумненна, знойдзе ў беларушчыне нямала родных славянскіх скарбаў, лепшых за тыя, што дагэтуль паспешліва і оптам сабрала з чужых дыялектаў; народная паэзія таксама можа закруціць у душы не адну высакародную струну. Таму выданне песень, гутарак, прыказак, казак, легенд беларускага народа, які паходзіць з старадаўніх крывічоў і дрыгавічоў, было б вельмі пажаданай справай, паколькі ў іх тояцца рысы яго духоўных і бытавых уласцівасцей. [...]

Адам Егорович Богданович

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ БЕЛОРУССКОГО НАРОДА

[...] Во-первых, народ очень хорошо сознает значение воспитания как преднамеренного воздействия на умственные, нравственные и физические силы и способности ребенка, сознает, какое влияние оказывает воспитание на всю жизнь человека; во-вторых, детский возраст, когда ребенок бывает особенно восприимчив и его способности гибки, подобно молодой ели, народ считает особенно важным в деле воспитания; и, в-третьих, считает родителей ответственными за поступки детей.

Белорусский народ сознает значение воспитания как фактора, влияющего на развитие ума и нравственности, воли и характера, обуславливающего поведение личности; воспитание детей вменяется в обязанность родителей и считает этих последних отчасти ответственными за их поступки. Все должны работать – вот основное положение в крестьянских воззрениях на труд.

К внешним требованиям, чисто экономического характера, присоединяется выработанный эмпирическим путем взгляд, что приучать к труду необходимо с детства, что таким только образом порождается привычка трудиться.

Пример родителей и окружающего общества служит в данном случае одним из важнейших педагогических факторов.

С целью умственного и нравственного развития детей родители стараются передать им то, что сами считают хорошим, что составляет так называемую народную мудрость, выработанную народом в течение многих веков своей культурно-исторической жизни. Дети усваивают весь кодекс ходячей деревенской морали, «учась на старших глядя». [...]

ШКОЛЬНАЯ СТРАДА

[...] Обширность программ наших средних учебных заведений и отсутствие пропорциональности между временем, отводимым на изучение данного предмета, и тою пользою, которая может получиться от этого изучения, дают в результате решительно нежелательные последствия. Прежде всего, преувеличивая значение и полезность одних предметов и отводя им несоответственно много места в программе, мы тем самым лишаемся возможности ввести в курс учения другие предметы, не менее полезные. Так, например, в программе мужских гимназий нет места для многих существенно важных отраслей естествознания. [...]

Важно, чтобы воспитание шло сообразно с законами детского развития. Если наши требования не будут соответствовать естественному росту духовных сил человека, если мы слишком рано будем обременять ум ученика отвлеченными знаниями, то причиним вред его развитию...

Чрезмерность мозгового напряжения ведет к умственному переутомлению. Также замечено, что последствием многоучения, непосильного умственного труда, является отвращение к учению вообще, так что ученик, окончив курс, выдержав установленные экзамены, забрасывает книги и стремится к самообразованию. А без этого знания, беспорядочно нахватанные, скоро улечиваются, и человек учившийся становится таким же невеждой, как и неучившийся. Наконец, сообщение многочисленных сведений мешает их основательному усвоению.

Вывод из всего этого тот, что лучше меньше знать, но хорошо усвоить, другими словами – из всякой науки надо знать самое важное и существенное. Дело обучения не в том, чтобы сообщить возможно больше сведений, а в том, чтобы развить возможно лучше понимание. [...]

Но и при нынешней постановке дела можно бы в значительной мере облегчить усвоение курса, если бы преподавание велось рациональным способом. Последнее, конечно, зависит от качества преподавания, от степени подготовленности преподавателей, от их талантливости, от умения преподавать. Обращаясь к этой стороне дела, нельзя не отметить того обстоятельства, что почти все преподаватели средних учебных заведений лишены педагогического образования. Это важный недостаток.

Громадный переворот в области педагогики, произведенный в последнее время, мало коснулся средней школы, поэтому не удивительно, что там и до сих пор господствует мертвая тишина, схоластические приемы. Из форм обучения там практикуется только одна – форма сообщения. [...] В нашей [...] школе не редкость и такие архаические педагоги, которые в преподавании руководствуются классическим приемом: «до сих пор». И такие учителя, которые требуют буквального заучивания наизусть заданного, не обращая внимания на сознательность усвоения урока, повышают или понижают отметку по большей или меньшей близости ответа ученика. [...] При таком отношении к делу, при таких требованиях, предъявляемых к ученику, игнорируется общий уровень его развития, а отводится почетное место только механическому запоминанию. [...]

Чем объяснить такой факт, как непомерное развитие репетиторства? Ничем иным, кроме дурного ведения преподавания. При рациональном ведении дела могут быть худшие и лучшие ученики, но не может быть резкой разницы между учениками, не может быть неуспевающих.

Всякое общественное дело требует для своего процветания живого, разумного отношения, а народное образование – тем паче: здесь решительно неуместен формализм и мертвая рутина. Однако и в этом деле сколько мы видим противоречий между требованием теории и практической действительностью. Первая ставит идеалом гармоническое развитие всех способностей человека, практика же преимущественно налегает на одну память, да и ее не развивает, а именно налегает.



Николай Яковлевич Никифоровский

ЧЕТЫРЕ ЛИСТКА ИЗ ПАМЯТНОЙ КНИЖКИ СЕЛЬСКОГО УЧИТЕЛЯ

[...] Сельский учитель видит свое будущее в довольно грустной перспективе, если только он способен отрезвиться от беспорядочности настоящего и рядом добытых положений обсудить свое будущее. Он увидит, что над ним неотразимо, как судьба, тяготеют следующие положения:

а) *Ложное отношение среды к сельскому училищу.* Из вышеизложенного видно было, что в своем понимании цели учреждения сельских училищ крестьянин ребячески прост, он ожидает, что сын его выйдет из училища «человеком», т. е. подготовленным к жирной должности волостного писаря. Ожидание не исполнилось; отдельные случаи отдачи в рекруты окончивших курс сельского училища, в связи со злонамеренно распространенными слухами, породили в нем боязнь, в силу которой крестьянин даже в гимназических занятиях учителя с учениками прозрел приготовление к «службе». [...]

б) *Неравномерное распределение труда.* Начиная с 1 мая, а во многих случаях гораздо раньше, и до ноября учитель, безусловно, свободен от занятий своей профессией. В учебный сезон он поставлен в необходимость работать, как вол: 40, а иногда и гораздо больше крестьянских мальчиков, только что оторванных от пастушеских занятий, наполняют школу. Сколько исключительность положения, столько и требования программы, требования широкие, ставят учителя в необходимость ежедневных занятий, лишая нередко необходимого покоя на несколько минут. Если учитель честно ведет дело и желает занять себя полезным трудом, то по окончании занятий он – скелет, и физически, и морально, уже не способный к ровному продолжению своей деятельности...

в) *Материальная бедность.* Все жалованье сельского учителя простирается до 150 руб. в год. Принимая во внимание короткий промежуток занятий, нужно сказать, что оно достаточно вознаграждает труд. Но на это денежное содержание приходится продовольствоваться во весь год, а потому нужно подивиться, как сотни учителей умеют устраивать свое положение, по-видимому, безбедно. Денежные вспомоществования управ и дирекций, в виде 20 руб., слишком мало возвышают материальное благосостояние учителя, тем более что они одновременны и выдаются не каждому. Вспомоществования от крестьянских обществ, как единовременные, так и более или менее постоянные, не могут быть велики, потому что многие общества бедны и сами нуждаются в помощи. Притом же пособия от крестьянских обществ

слишком непрочны и подлежат часто внезапному исчезновению. Весь успех и неуспех этого дела зависит от обстоятельств и от отношения учителя к крестьянскому обществу и к должностным лицам волости. На получение пособия от управы или дирекции учитель может рассчитывать в том случае, когда ученики выкажут хорошие успехи перед членом, обозревающим училище. [...]

С другой стороны, лично в учителе крестьянин ценит «побратимство», т. е. чтобы приобрести среди крестьян полезную популярность, учитель должен сделаться гостем кабака, посещать пирушки и т. п. Распоживши к себе так или иначе крестьян, учитель должен посещать волостные сходы и вымаливать себе вспомоществование в две четверти ржи или что другое.

Пособие дадут. Но оно может уничтожаться, как скоро учитель не поддерживает самых приятных отношений к должностным лицам волости, и в особенности к волостному писарю. [...]

Угождая массе невежественных влиятелей, а часто и их семействам, сколько унижительных положений приходится переиспытывать! Но что же делать? Это неизбежно требуется, чтобы, заручившись расположением, упрочить горькое, униженными стараниями добытое пособие. И на это бросаются сотни учителей, потому что материальная бедность толкает в шею! [...]

д) *Лишение нравственной поддержки.* За малым исключением, учитель, хотя немного жил городской жизнью, чему-нибудь учившийся, привыкший работать мыслью, проводить хоть иногда время среди образованных людей, забравшись на место своей профессии, сразу отрывается от всего, что уже сделалось его потребностью. Почти постоянное одиночество, скудный материал для мысли, невозможность добывать книги для чтения с течением времени производят свое, заставляя мельчать молодую мысль, сродняться со средою, которая почти исключительно знает работу желудка и мускулов. И нисколько нельзя удивляться, что в октябре 1870 г. сельский учитель с детской наивностью спрашивает: «Так неужели пруссак пошел на француза?»

е) *Неопределенность положения сельского учителя в обществе* легко выясняется теми смутными, сбивчивыми, один другому противоположными взглядами на него, которые хранит общество. Популярное присловье: «По одежке протягивай и ножки!» Но «одежда» сельского учителя так скромна, что она не позволяет ему «протянуть ножки» дальше своей сельской школы. [...] С другой стороны, по пословице же: «По одежке принимают, а по уму провожают» – бедный учитель иногда бессилён покрыть своим умом широкие дыры своей одежды. [...]

ж) *Скользкость служебного положения и трудность перехода к другой деятельности.* Служебное положение сельского учителя

---■---■---■---■---■---■---■---■---■---■---■---
непрочно в гораздо большей степени, чем служебное положение лиц других ведомств, потому что самая должность сельского учителя стоит неопределенно и невысоко в общественном мнении. [...]

Постоянный трепет за свое существование, понятно, ослабляет энергию сельского учителя при отправлении служебных обязанностей; что будет, если завтра откажут от места? [...]

Этот порядок обуславливают: с одной стороны, новизна дела, а с другой – общественный строй жизни данного времени...

Конечно, жаль будет тех честных и бескорыстных тружеников сельской школы, которые даром или же слишком непроизводительно клали в свое время труд и энергию, разбрасывая их на неприготовленную почву; о них осталась лишь одна память. Но, да не топчет, а скорее пусть почтет эту память современный сельский учитель!

СЕЛЬСКОШКОЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЮГО-ВОСТОЧНОЙ ОКРАИНЕ ВИТЕБСКОЙ БЕЛОРУССИИ, КАКИМ ЕГО ЗАСТАЕТ РЕФОРМА 19 ФЕВРАЛЯ 1861 г. *(Из воспоминаний бывшего ученика)*

Пишущему настоящие строки суждено было, хотя и кратковременно, побывать в четырех таких питомниках грамотности. [...] Эти школки, как и подобные им в соседних местностях, имели всего от 2 до 5 учеников в возрасте от 10 до 15 лет, за исключением меня, мальчика 7–9 лет. На скромный состав школки влияли две непобедимые причины: теснота помещения учителей и полузапретное положение школки, особенно в селах вблизи польского панского дома. С другой стороны, на школку обрушивалось панское преследование: в числе обязанностей бывших «дозорцев», между прочим, было разведывание – не учат ли где крестьянских детей, кто и чему учит? При таком условии скромная школка становилась в положение прячущегося; приходящие ученики тайком пробирались в нее и уходили, а во время учения каждый ученик готов был скрыться в заранее указанном месте, на случай нежеланного посетителя, или разыграть роль наемщика-пастуха...

Первенствующее место принадлежит, несомненно, школкам примонастырским, из которых в Тадулинской бывшего Суражского уезда я пробыл с незначительными перерывами около полутора лет. Значительно позже я получил достоверные сведения о Махировской школке Полоцкого уезда, бывшей здесь до 1866 г. тоже при монастыре. Жизнедеятельность этих школок настолько однообразна, что о них можно говорить однородными воспоминаниями, тем более что и учителями в них, по распоряжению духовной власти, могли быть одни и те же лица. Учителями

при монастырских школах являлись монашествующие, эпитимийные священно- и церковнослужители, престарелые миряне, очень часто живущие на покое в монастырях, и немногие униатские священники, не пожелавшие воссоединения с православием в 1839 г. Испросив благословенное позволение настоятеля, учитель открывал школу для одного, двух и более учеников. В первом случае она помещалась в учительской келье, при многолюдстве же школы помещались в свободной келье, которая украшалась обыкновенным столом, скамьями, табуретами, а то и пустыми ящиками для размещения учащихся...

Главнейшими поводами к учительству, а следовательно, и открытию школ (при мне в Тадулине их было три) служили: а) религиозно-христианское желание служить темному народу своими знаниями; б) монастырская скука во внебогослужебные часы, настоятельское побуждение, как мера монастырского послушания [...]; г) неугасающее желание сообщаться с миром, что особенно заметно бывало у эпитимийных, живших в монастыре, и униатов и т. д.; д) материальные расчеты. [...]

Бедность, корыстолюбие, а то и предосудительные слабости отдельных учителей переменили святое дело учения в нечто несродное: ученики нянчили учительских детей, носили воду и дрова, рубили последние, гоняли скот на водопой, – словом, исполняли многие хозяйственные работы в пределах детского умения и сил, в случае же учительского загула ученики принуждены были разделять участь его семьи – исчезать и укрываться, пока не пройдет гроза. Спешу оговориться: последнее имело место в школах дьяконов да дьячков, исключительно...

Чисто деревенские школы, отвечающие современным школам грамотности, создавались в той или другой деревне, хотя бы и захолустной, если только господь заносил туда какого-нибудь «одукыванца». В отдельных случаях он разыскивался, приглашался к делу учебы. Нельзя не отметить, что такие школы бывали наиболее распространенными и что ученики этих школ становились потом учениками школ первых двух категорий или отдавались заведомо опытным мастерам учебного дела. В многочисленном составе учителей чисто деревенских школ бывали: прогулявшийся горожанин, устаревший ремесленник, разночинец, разжалованный дворовый, отставной или увечный инвалид, беглый крепостной и т. п. Простой перечень служителей учебного дела достаточно говорит за разнообразное направление самой учебы, за приемы и методы, к этому следует присоединить, что поименованные учителя приходили к учительству как к последнему средству пропитания...

Чисто деревенские школы не совсем удовлетворяли насущную потребность простолюдина – видеть в детях церковную образованность, потому что многие учителя не знали славянской грамоты, иные

образование в городской мастерской. [...] И несмотря на все очевидные преимущества панской школки, крепостной сторонился от нее, как от рекрутчины, и охотно искал других, непанских школок. Те же родители, над которыми прошел «школьный набор», могли иметь одну разве надежду, что по окончании наук сын добьется влиятельного значения или скопит грошики да выкупится на волю...

Существовавшие прикостельные школки (в селе Кармелитах бывшего Суражского уезда) в то время бывали еще более ограждены от всяческого вмешательства в их жизнь, чем школки примонастырские. Известно было только, что фактическими учителями в них состояли органисты, специально призванные «профессора» из подходящих мелких шляхтичей и что деятельность их проходила по указанию и под неослабным присмотром ксендзов, из коих викарный становился почти безотлучным наблюдателем преподавания...

[...] Однако в жизни сельскошкольного дела бывало много и общего. В сказанном выше достаточно начертаны общие основы воспоминаемой учебы, и к этому мне остается сделать незначительные дополнения, касающиеся по преимуществу дисциплинарной стороны дела.

Нераздельно с учением шло «вкоренение страха» (кое-где прибавлялось слово «господня»), вещественными орудиями которого бывали розги, плетки, линейки, учительский костыль или клюка и мощная рука преподавателя. Еще далеко до поступления в учебу будущий ученик подготавливался к «страху» родительскими предупреждениями и вместе с ними верил, что «за одного битого двух небитых дают, да и то не берут». Насколько среда предрасположена была видеть необходимость «вкоренения страха» путем употребления перечисленных орудий, явствовало из того, что я видел лично, и из наивных рассказов моих товарищей по школкам.

В виденных мною школках почти всегда нераздельно с учебными пособиями лежал внушительный пучок розог, обязательно подновляемый одним из старших учеников поочередно, или ремень под рукою учителя. В школке же Петра Семеновича такой пучок привешивался к дверному косяку на все время учительского отсутствия, которое в разгар полевых работ, летом, длилось половинами дня. Учитель приказывал почаще посматривать на висевший пучок, причем твердил постоянно: «Вы одинаково должны слушаться или Савки, или поставленной мною палки!» [...]

Заключая мои скромные воспоминания на материальном довольствии тогдашнего учителя, я остановлюсь на одной высокосимпатичной стороне такого довольства: тогдашний учитель не сетовал на свою приниженность, не смотрел завистливо в сторону лучших положений, а еще благодарил бога и судьбу, когда по окончании учебного срока оставлял место учебы в новой рубашке с рублем-другим в кармане, с харчами в дорожной суме да доброю памятью о себе.

ИСТОЧНИКИ

1. Бохвиц, Ф. Мысли о воспитании человека / Ф. Бохвиц // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 169–171.
2. Багушэвіч, Ф.-Б. К. Дудка беларуская (Прадмова) / Ф.-Б. К. Багушэвіч // Творы. – Мінск: Полымя. 1967. – 280 с.
3. Белинский, В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – 478 с.
4. Богданович, А. Е. Педагогические воззрения белорусского народа / А. Е. Богданович // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 234–235.
5. Богданович, А. Е. Школьная страда / А. Е. Богданович // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 235–236.
6. Бунаков, Н. Ф. Избранные педагогические сочинения / Н. Ф. Бунаков. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953. – 367 с.
7. Герцен, А. И. Избранные философские произведения: в 2 т. / А. И. Герцен. – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948. – Т. 1. – 470 с.
8. Ельскі, А. К. Пра беларускую гаворку / А. К. Ельскі // Пачынальнікі / укл. і пер. з польскай мовы Г. Кісялёў. – Мінск: Полымя, 1977. – С. 328–340.
9. История педагогики в России: хрестоматия: для студ. гуманитарных фак. высш. учеб. заведений / сост. С. Ф. Егоров. – 2-е изд., стереотип. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 400 с.
10. Каганец, К. Прамова / К. Каганец // Творы / уклад. С. Александровіча. – Мінск: Полымя, 1979. – 216 с.
11. Каліноўскі, К.-В. С. Мужыцкая праўда / К.-В. С. Каліноўскі // Беларуская літаратура XIX стагоддзя: хрэстаматыя: вучэб. дапаможнік для студэнтаў філал. спец. ВНУ / склад. і аўтар. камент. А. А. Лойка, В. П. Рагойша. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск: Выш. школа, 1988. – С. 216–224.
12. Каліноўскі, К.-В. С. Пісьмо з-пад Шыбеніцы / К.-В. С. Каліноўскі // Беларуская літаратура XIX стагоддзя: хрэстаматыя: вучэб. дапаможнік для студэнтаў філал. спец. ВНУ / склад. і аўтар. камент. А. А. Лойка, В. П. Рагойша. – 2-е выд., перапрац. і дап. – Мінск: Выш. школа, 1988. – С. 225–226.
13. Карташевский, Г. И. Из письма генерал-губернатору Н. Н. Хованскому о реорганизации школ в округе (Белорусском) 8 марта 1834 г. / Г. И. Карташевский // Антология педагогической мысли

Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 178–181.

14. Никифоровский, Н. Я. Четыре листка из памятной книжки сельского учителя / Н. Я. Никифоровский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э.К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 224–228.

15. Никифоровский, Н. Я. Сельскошкольное обучение в юго-восточной окраине Витебской Белоруссии, каким его застаёт реформа 19 февраля 1861 г. / Н. Я. Никифоровский // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 224–228.

16. Огарев, Н. П. Избранные социально-политические и философские произведения: в 2 т. / Н. П. Огарев. – М.: Государственное изд-во политической литературы, 1952. – Т. 2. – С. 7–15.

17. Одоевский, В. Ф. Избранные педагогические сочинения / В. Ф. Одоевский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1955. – С. 120–137.

18. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / И. А. Каиров (глав. ред.), Ф. Н. Петров (глав. ред.), Ф. Ф. Королев (зам. глав. ред.) [и др.]. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – Т. 4. – 860 с.

19. Пирогов, Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов /сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – 496 с.

20. Писарев, Д. И. Избранные педагогические сочинения / Д. И. Писарев. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1951. – 415 с.

21. Рачинский, С. А. Сельская школа: сборник статей / С. А. Рачинский. – М.: Педагогика, 1991. – 385 с.

22. Снядецкий, Я. Предписания, согласно которым должны пребывать в публичном и домашнем надзоре ученики Минской гимназии Винцентий и Юзеф Тышкевичи / Я. Снядецкий // Антология педагогической мысли Белорусской ССР / сост.: Э. К. Дорошевич [и др.]. – М.: Педагогика, 1986. – С. 164–165.

23. Сыракомля, У. Лісты з Беларусі / У. Сыракомля // Пачынальнікі / укл. і пер. з польскай мовы Г. Кісялёў. – Мінск: Польша, 1977. – С. 295–316.

24. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения / сост. Н. В. Вейкшон. – М.: Педагогика, 1989. – 544 с.

25. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения: сб. научных трудов / К. Д. Ушинский. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

26. Хомяков, А. С. Полное собрание сочинений Алеся Степановіча Хомякова: в 8 т. [Стат'ї и заметки разнородного содержания] / А. С. Хомяков. – М.: Типо-лит. т-ва И. Н. Кушнерев и К°, 1911. – Т. 1. – 370 с.

Учебное издание

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ.
ХРЕСТОМАТИЯ

В трех частях

Часть 2

Составители:

Палиева Татьяна Владиславовна
Журлова Ирина Владимировна

Корректор Л. В. Журавская
Оригинал-макет Е. В. Лис

Подписано в печать 19.04.2013. Формат 60x90 1/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Ризография. Усл. печ. л. 12,13.
Тираж 271 экз. Заказ 15.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Мозырский государственный педагогический университет
имени И. П. Шамякина».
ЛИ № 02330/0549479 от 14 мая 2009 г.
Ул. Студенческая, 28, 247760, Мозырь, Гомельская обл.
Тел. (0236) 32-46-29