

**Антология  
педагогической  
мысли  
России  
первой половины  
XIX в.**



**Антология  
педагогической мысли  
Древней Руси  
и Русского государства  
XIV—XVII вв.**

**Антология  
педагогической мысли  
России XVIII в.**

**Антология  
педагогической мысли  
Белорусской ССР**

**Антология  
педагогической мысли  
Узбекской ССР**

**Антология  
педагогической мысли  
Грузинской ССР**

**Антология  
педагогической мысли  
России первой половины  
XIX в.**

# Антология педагогической мысли народов СССР

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**М. И. Кондаков**  
(председатель),  
**Ю. К. Бабанский**  
(зам. председателя),  
**Ю. В. Васильев,**  
**Е. М. Кожевников,**  
**А. В. Петровский,**  
**А. И. Пискунов,**  
**В. С. Хелемендик,**  
**С. Ф. Егоров**  
(ученый секретарь)

Академия педагогических наук СССР

**Антология  
педагогической  
мысли  
России  
первой половины  
XIX в.**



Москва  
«Педагогика»  
1987

Автор статьи «К читателям»  
академик АН СССР *А. Л. Нарочницкий*

Вступительная статья, биографические очерки,  
составление и комментарии *П. А. Лебедева*

*Рецензенты:*  
академик АН СССР, действительный член АПН СССР  
доктор исторических наук *А. Л. Нарочницкий*,  
доктор педагогических наук, профессор  
*М. Г. Данильченко*,  
кандидат педагогических наук *Ф. Г. Паначин*

**Антология педагогической мысли России первой  
А 72 половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / Сост.  
П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1987. — 560 с.  
Пер. 3 р. 10 к.**

В данном издании впервые предпринята попытка систематизировать педагогическое наследие русской прогрессивной мысли первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.). В хронологическом порядке публикуются подлинные тексты просветителей, педагогов, историков, философов по вопросам образования и воспитания. Для специалистов в области педагогики, работников народного образования.

**4302000000-074**  
А ————— 21-87  
**005(01)-87**

**ББК 74.03(2)**

## К ЧИТАТЕЛЯМ

*Мысль! Великое дело!  
Что же и составляет величие  
человека, как не мысль!*

А. С. Пушкин

XIX век оставил богатое наследие русской педагогической мысли. В данном томе содержатся отрывки из произведений передовых педагогов, русских писателей, мыслителей, ученых, общественных и политических деятелей первой половины XIX в. о народном образовании и воспитании. Разумеется, часто речь идет о проблемах, уже давно решенных в нашей стране в результате победы Великого Октября и создания советской школы и педагогики. Тем не менее публикуемые материалы представляют большой интерес: они отражают свою эпоху. Однако понять и оценить их можно лишь с учетом российской действительности того времени. Их нужно осмыслить и в свете нашего современного опыта, всего пройденного страной пути.

Кратко можно сказать, что публикуемые источники раскрывают панораму истории школы и педагогических идей в России в условиях обострявшегося кризиса крепостнической системы и подготовки перехода к капитализму, хотя и с пережитками прошлого.

Хронологические рамки данного тома условны и несколько уже указанного процесса. Поскольку в предыдущем томе «Антологии педагогической мысли России XVIII в.» полностью отражен XVIII в., составители взяли за исходный пункт создание Министерства народного просвещения в 1802 г. и некоторые законодательные акты начала XIX в. об учебных заведениях, составленные не без влияния Просвещения XVIII в. Эти постановления имели целью в какой-то мере приспособить обучение и воспитание в стране к новым потребностям административного управления, армии и флота, сельского хозяйства, торговли и промышленности, но при обязательном сохранении устоев реакции. Подобный курс велся и в дальнейшем. Вот почему представители прогрессивной педагогической мысли России неустанно искали различные пути преодоления сословной узости и ограниченности образования и воспитания, звали к распространению просвещения в народных массах, осуждали отрыв правящего класса от трудового народа и раболопное преклонение дворян перед всем иностранным, проводили гуманные идеи, подтачивавшие крепостное право и царское самовластие, высказывались за расширение реального образования, против схоластических методов обучения.

В томе отражено время, когда педагогическую мысль развивали прогрессивно настроенные умеренно-либеральные деятели, находившиеся под влиянием идей Просвещения, а затем дворянские революционеры и великие русские революционные демократы середины XIX столетия. Много плодотворных идей на самом высоком профессиональном уровне высказывалось учеными и педагогами, деятелями просвещения, критически оценивавшими существовавшие порядки.

Правительственная политика представлена в томе некоторыми официальными документами. Позиции самодержавно-крепостнической реакции в деле народного просвещения и воспитания отражены в томе меньше, чем передовые идеи, и это правильно, ибо материалы такого рода мало интересны для современного читателя. Но чтобы понять всю остроту идейной борьбы в сфере образования и воспитания, надо помнить о мракобесии и обскурантизме таких реакционных представителей власти, как министр просвещения А. Н. Голицын, попечители учебных округов М. Л. Магницкий и Д. П. Рунич, известные гонениями на все передовое в университетах и школах.

Составители тома уделили немало внимания идеям декабристов об образовании и воспитании, их просветительской деятельности и революционному патриотизму, которому в 30-х гг. XIX в. царское самодержавие в лице министра просвещения С. С. Уварова противопоставило формулу «православие, самодержавие, народность».

Материалы тома о передовой педагогической мысли России 30—50-х гг., особенно во взглядах В. Г. Белинского, Н. П. Огарева, А. И. Герцена, отражают процесс, который В. И. Ленин выразил словами: «Декабристы разбудили Герцена. Герцен развернул революционную агитацию»<sup>1</sup>. В томе широко представлены и умеренно-либеральные тенденции педагогической мысли, практический опыт многих деятелей просвещения. Книга содержит многие прогрессивные идеи о воспитании и обучении, которые составляют наше культурное наследие и представляют не только исторический интерес.

Советские педагоги — профессора, учителя, родители, все те, кто интересуется историей школы, образования и воспитания, найдут в этом издании немало ценного и поучительного.

Академик



<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 21. С. 261.

## ШКОЛА И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ РОССИИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (ДО РЕФОРМ 60-Х ГГ.)

В конце XVIII и первой половине XIX в. общая политическая ситуация в Европе, в том числе и в России, складывалась под влиянием буржуазно-демократических движений вообще и буржуазно-национальных в частности. Во всех странах Европы росло освободительное движение, которое проявлялось в стихийных крестьянских восстаниях, в организованных выступлениях буржуазно-демократических элементов. Повсеместно отмечалось обострение классовой борьбы.

Социально-экономическое развитие России в первой половине XIX в. характеризовалось дальнейшим углублением процесса разложения феодально-крепостнической системы хозяйства. Развитие капиталистических отношений, растущее товарное производство, оживление торговли, появление крупных городов с промышленными окраинами ставили новые задачи перед существующей системой образования. Новые средства транспорта, новые машины и оборудование требовали специально подготовленных работников, имеющих профессиональное образование.

К началу XIX в. общее образование в России было представлено малыми и главными училищами, созданными в 80-х гг. XVIII в. К 1800 г. насчитывалось всего 315 училищ, в которых обучалось 18 128 учащихся мужского и 1787 — женского пола. В них преподавали 790 учителей<sup>1</sup>. Но стране необходимо было гораздо больше образованных людей. Остро осознается важность и необходимость расширения начального образования как основы всей системы народного просвещения. Возникает вопрос о подготовке учителей для общеобразовательных школ, так как без этого невозможно было осуществить назревшие практические вопросы просвещения.

Французская революция конца XVIII в. выдвинула требование всеобщего и бесплатного начального образования. Идея народного образования, общего для всех граждан, бесплатного в пределах знания, необходимого всем людям, была воспринята прогрессивными кругами буржуазии и дворянства многих стран, не исключая России. Потребность общедоступного образования для народных масс была осознана русскими просветителями (Н. И. Новиков, А. Н. Радищев) еще во второй половине XVIII в. Педагогические идеи этого времени, пополненные концепциями французской революции о народном обра-

<sup>1</sup> См.: Сборник материалов для истории просвещения в России. Т. I. Спб., 1893. С. 339—340.



зовании, составили прогрессивное направление педагогической мысли России в начале XIX в.

Однако феодально-крепостнические отношения задерживали развитие общего образования в стране. Помещики и дворяне не были заинтересованы в том, чтобы крепостное крестьянство, которое составляло значительную часть населения России, получило хотя бы начальное образование. Название высшего органа государственного управления школами совсем не соответствовало проводимой им политике: Министерство *народного* просвещения меньше всего заботилось о просвещении народа; прежде всего оно служило сословным интересам дворянства.

Недолгое царствование Павла I (1796—1801) закончилось дворцовым переворотом: Павел I был убит, а на престол вступил его сын Александр I (1801—1825). Правительство Александра I вынуждено было принять меры по устранению крайне реакционных последствий правления Павла I, выступить с обещанием ряда реформ. Его политика в области культуры и образования в первые годы царствования напоминала некоторые черты «просвещенного абсолютизма» периода Екатерины II.

В целях централизации государственного аппарата вместо существовавших ранее коллегий указом от 8 сентября 1802 г. были созданы 8 министерств, в их числе Министерство народного просвещения, в учреждении которого давно назрела необходимость. Под руководством П. В. Завадовского, назначенного министром, проходила разработка нового школьного устава и проведение в жизнь учебной реформы. В январе 1803 г. были изданы «Предварительные правила народного просвещения», а затем «Устав учебных заведений, подведомых университетам» (1804), в которых определялась структура образования в стране и система управления учебными заведениями. Устав 1804 г. исходил из наличия в России системы школ, организованной в конце XVIII в. при участии Ф. И. Яковича де Мириево<sup>1</sup>. Создается единая система общего образования. В силу этого прежние главные и малые народные училища постепенно должны быть преобразованы.

Новая система образования предусматривала четыре ступени: высшая — университеты (в каждом округе), средняя — гимназии (в каждом губернском городе), промежуточная — уездные училища (по одному в каждом уезде), низшая — приходские (в городах, селах). Все четыре ступени преемственно связаны между собой: каждая предшествующая ступень является основой для перехода учащихся на новую образовательную ступень (желающий учиться в университете должен пройти курс гимназии; для поступления в гимназию — курс уездного училища, а в уездное училище можно было поступить, окончив курс приходского). В основу всей системы образования были поставлены приходские училища.

<sup>1</sup> Подробнее о Ф. И. Яковиче де Мириево см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 234—260.

Осуществление реформы началось с университетов. До издания «Устава учебных заведений, подведомых университетам» в России было только три университета: Московский, Дерптский и Виленский. Теперь открывались Казанский, Петербургский и Харьковский. С развитием в России университетского образования эти учебные заведения стали центрами науки, в том числе и педагогической. При университетах существовали педагогические или учительские институты, готовившие преподавателей для самих университетов, высших школ, гимназий. Исследования ученых первых университетов внесли новые представления о значении умственного труда, создали много полезных научных работ, в том числе и о воспитании. С начала 50-х гг. при некоторых университетах были открыты кафедры педагогики (в январе 1851 г. — в Московском университете).

Преобразование бывших гимназий, главных народных училищ в гимназии нового типа и малых народных училищ в уездные началось вскоре после издания Устава 1804 г. и продолжалось почти 20 лет.

Дворянство, привыкшее к льготам, стремилось к укороченному образованию, а по новым правилам, чтобы получить только гимназическое образование, нужно было учиться в течение семи лет, затем еще несколько лет в университете: Для детей дворян были созданы особые типы общеобразовательных учебных заведений — лицеи, в которых за более короткий срок воспитанники получали образование, приравненное к университетскому.

В разработке «Предварительных правил...» и Устава 1804 г. участвовали видные ученые (академики Н. Я. Озерецковский, С. Я. Румовский и др.) и педагоги (Ф. И. Янкович де Мириево и др.). Основные педагогические положения «Предварительных правил...» и Устава 1804 г. отражали передовые идеи своего времени (светскость, единство системы народного образования и др.), а также приемы и методы обучения. Правила и требования к педагогическим коллективам и учащимся, даже административно-правовые нормы Устава 1804 г. выдержаны в духе довольно мягкого отношения к личности, несут воспитательный характер. Эти документы, по существу, составляют руководство для учителей, особенно в той части Устава 1804 г., где предписываются правила обучения и воспитания.

При подготовке этих документов широко использовались не только отечественные, но и зарубежные достижения школьного опыта и педагогической мысли. И хотя не все ценные идеи укоренились в практике русского просвещения, тем не менее Устав 1804 г. оказал прогрессивное влияние на последующий ход развития педагогики.

Однако многие положения Устава 1804 г. часто или не доходили до учителя, или нарушались им. Положенные в основу требований Устава 1804 г. педагогические идеи о «приучении учащихся к трудолюбию, возбуждению у них охоты к учению, о воспитании честности и благонравия, исправлении дурных наклонностей» и многом другом практически не внедрялись в школе.

Самая важная часть школьной реформы — устройство приходских училищ — была осуществлена наименее удовлетворительно. Приход-

ские училища содержались за счет благотворительности, в то время как содержание гимназий и университетов обеспечивалось государством. Это привело к очень медленному росту количества приходских школ, которые часто не открывались из-за нехватки средств. Для массового начального образования почти ничего не было сделано. Это признал даже министр народного просвещения А. С. Шишков (1824—1828), заявив, что народного образования в России почти нет.

Устав 1804 г. просуществовал почти четверть века. По педагогическому содержанию, по значению в области формирования отечественного просвещения многие историки относят его к школьным уставам либерального направления. Однако, как показала практика осуществления этого устава, многие прогрессивные педагогические идеи были нереальны в стране с крепостническим укладом. Крепостное право было самым главным препятствием на пути решения вопроса о начальном образовании народа.

«Предварительные правила народного просвещения», Устав 1804 г., а потом и Устав 1828 г. в известной мере повторяют некоторые основные положения Устава 1786 г.: государственность, сословность, светскость училищной системы. Однако ни один из этих принципов (исключение — государственность, да и то не в полной мере, так как допускались частные училища, пансионы) не был осуществлен ни при Екатерине II, ни при Александре I. Идея сословности оказалась неосуществимой в феодальном государстве, основанном на сословном общественном укладе. Правительство запретило принимать в гимназии детей крепостных, затруднило поступление в гимназию и университет детей купцов, ремесленников, мещан. Было открыто много *сословных учебных заведений*, куда принимались только дети дворян (благородные пансионы, лицеи, училище правоведения), а также закрытых военных учебно-воспитательных заведений для дворян (кадетские корпуса, пажеский корпус и др.).

Принцип светскости так и остался на бумаге: уже на шестом году действия Устава 1804 г. в учебном плане гимназии прочное место занял закон божий, хотя вначале в учебном плане его не было. Что касается религиозного воспитания, то оно и не прекращалось во всех учебных заведениях России. Умеренно-либеральные тенденции в просветительской политике вытесняются религиозными и мистическими идеями. В 1817 г. Министерство народного просвещения было преобразовано в Министерство народного просвещения и духовных дел, во главе которого встал мистик и реакционер А. Н. Голицын (1773—1844). Религиозные принципы легли в основу воспитания и образования. Во всех учебных заведениях страны было введено изучение догм «священного писания». Соединение веры и знания провозглашалось целью умственного развития, но под этим соединением фактически понималось полное подчинение науки религии: наука оказывалась служанкой веры. Либеральному настроению части общества был противопоставлен мистицизм как форма противодействия свободолобивым мыслям и чувствам.

Обострение социально-экономических противоречий, усиление борьбы против изживших себя крепостнических отношений привели к возникновению в стране освободительного общественного движения. Первоначально оно было представлено поколением дворянских революционеров — *декабристами*, воспитанными на идеях Великой французской революции, идеях просветителей Западной Европы и прогрессивных русских писателей, особенно А. Н. Радищева. На мировоззрение декабристов большое влияние оказали Отечественная война 1812 г., заграничные походы русской армии 1813—1814 гг. и революционные события на Западе в 1820—1821 гг.

В преобразовании России декабристы отводили большую роль просвещению, образованию народа. Развертывание педагогической деятельности декабристов связано с возникновением в 1818 г. «Союза благоденствия». В его уставе одна из статей посвящена вопросам культуры и просвещения. Распространение среди соотечественников просвещения и истинных правил нравственности было первейшей обязанностью каждого члена «Союза благоденствия». Предусматривалось широкое образование народа путем открытия училищ, распространения книг и т. п. В конституции С. П. Трубецкого (§ 10) грамотность — необходимое условие для приобретения политических прав: «Никто, не обучившийся русской грамоте, не может быть признан гражданином». «Русская правда» П. И. Пестеля особо выделяет: «Учебные заведения устроить таким образом, чтобы они в полной мере возможную пользу приносили...» Среди уставных требований к членам тайных обществ (в Петербурге и на юге России) было и такое, которое обязывало каждого личным примером оказывать гуманизирующее влияние на окружающих. А люди, «преданные игре, вину и женщинам», из общества исключались.

Члены «Союза благоденствия» Ф. П. Глинка и Ф. Н. Толстой основали Вольное общество учреждения училищ по методу взаимного обучения (см. коммент. 1 на с. 531). Позднее в состав общества вошли С. П. Трубецкой, И. Г. Бурцев, Н. М. Муравьев, В. К. Кюхельбекер и другие декабристы. Вольное общество открыло в Петербурге бесплатное училище на 250 мест. За четыре года (1818—1822) в нем обучилось грамоте 815 детей. В это же время в Петербурге и Гатчине были учреждены еще три училища. Кроме того, Вольное общество открыло центральную школу для солдат гвардейского корпуса. Были открыты школы в Преображенском, Московском, Кавалергардском и Егерском полках. Общество издавало учебные таблицы, использовавшиеся при обучении грамоте. В них первыми словами были «свобода», «воля», «раб», «мятеж» и т. п. Таблицы, как и все обучение в училищах Вольного общества, воспитывали солдат в духе осознания ими человеческого достоинства и чувства свободы.

После восстания Семеновского полка (1820) все таблицы были изъяты, а Вольное общество в 1822 г. было закрыто. Последовали ограничения со стороны Министерства народного просвещения на применение метода взаимного обучения в общеобразовательных учебных заведениях: было рекомендовано пользоваться им только тогда, когда

в начальных классах на одного учителя приходилось более 100 учеников, да и то при обучении письму и счету.

Были вольные училища для солдат и на юге России (полковые школы), в которых солдат учили грамоте (1818—1821).

Деятельность декабристов до восстания (14 декабря 1825 г.) и после него, во время ссылки, жизни в Сибири, свидетельствует не только об их теоретическом интересе к вопросам культуры и просвещения, но и о многих попытках осуществления просветительских планов. Особенно замечательна Ялutorовская колония декабристов, в которой И. Д. Якушкин основал две школы — для мальчиков (1842) и для девочек (1846). Обучение велось также по методу взаимного обучения. В городке Ялutorовске и в поселениях декабристы проводили культурно-просветительскую работу среди жителей Сибири (И. И. Пущин и др.).

Дела и заветы декабристов явились одним из важнейших истоков формирования общественно-политической мысли в России. Декабристы оказали огромное влияние на направление и характер развития педагогической мысли того времени. Взгляды дворянских революционеров на воспитание формировались в связи с общим развитием их мировоззрения, политической активности и общественной деятельности. Придавая большое значение просвещению, они понимали, что только просвещением нельзя изменить существующий социальный порядок. Для общественных перемен требовалась решительная революционная борьба против царизма. Декабристы были первыми русскими революционерами, которые с оружием в руках выступили против царского самодержавия. «В 1825 году, — писал В. И. Ленин, — Россия впервые видела революционное движение против царизма...»<sup>1</sup> Взгляды декабристов на обучение и воспитание предшествовали революционно-демократической педагогике в России.

После подавления восстания декабристов царское самодержавие обрушилось репрессиями на существующую систему образования как на виновника «крамолы», рассадник свободомыслия. Официально провозглашается охранительная идеология, опирающаяся на религию, сословно-крепостническую «народность», самодержавие. Первым ее глашатаем стал А. С. Шишков, который осуществил переход к новому школьному уставу, изданному в 1828 г. Устав 1828 г. должен был ограждать самодержавное государство от общественной «смуты». Этот устав по существу воплотил уже сложившиеся реакционные тенденции Александра I.

Идеологическим выражением незыблемости самодержавия и крепостнической политики Николая I явилась реакционная теория министра народного просвещения С. С. Уварова, которая в совокупности принципов составила официальную педагогику с ярко выраженным реакционным обоснованием, известным как формула Уварова: «Православие, самодержавие, народность». Программа министра народного

<sup>1</sup> Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 30. С. 315.

просвещения сводилась к тому, чтобы привить юношеству «истинно русские охранительные начала православия, самодержавия, народности». Основы русской государственности, сложившиеся исторически, должны оставаться незыблемыми и священными, как и православие — вера предков и отцов. Отецественный дух должен возбудиться без всякой «примеси современных идей политических». Руководствоваться следует исключительно идеей русского народа, православного, преданного престолу и алтарю. С этой позиции должны преподаваться русский язык, русская словесность, русская история и история русского законодательства, считал С. С. Уваров<sup>1</sup>.

Многие видные государственные и общественные деятели первой половины XIX в. занимались вопросами просвещения и воспитания. Михаил Никитич Муравьев (отец декабристов Никиты и Александра Муравьевых), будучи попечителем Московского университета (1803—1807) и товарищем министра в Министерстве народного просвещения, внес определенный вклад в развитие просвещения. Ему принадлежат мысли о том, что законы управляют обществом, а «воспитание prepares души будущих граждан к исполнению законов. Следовательно, оно должно быть одним из главнейших предметов законодателей и правителей»<sup>2</sup>.

Общественному деятелю первой половины XIX в. Василию Назаровичу Каразину (1773—1842), имя которого связано с открытием Харьковского университета, принадлежат педагогические сочинения «Речь об истинной и ложной любви к Отечеству», «О воспитании женского пола в низших состояниях» и др.<sup>3</sup>.

Определенный вклад в развитие педагогической мысли первой половины XIX в. внесли Николай Федорович Кошанский (1784—1831) — профессор Царскосельского лицея (1811—1828), автор учебных книг по риторике, а также книги «Наставление учителям, заключающее в себе общие правила для руководства их»; Михаил Васильевич Петрашевский (Буташевич-Петрашевский, 1821—1866) — русский революционер, деятель освободительного движения, издавший «Карманный словарь иностранных слов», в котором опубликованы его статьи по социально-педагогическим вопросам.

В области просвещения следует отметить положительное влияние государственного и политического деятеля М. М. Сперанского. При составлении правительственных постановлений и проектов указов он руководствовался убеждением, что сначала надо просветить народ, чтобы управлять просвещенным народом посредством законов. Его просветительские взгляды нашли отражение в ряде правительственных документов.

Вопросы воспитания и обучения волновали многих прогрессивных людей того времени. На средства частных лиц открывались школы,

<sup>1</sup> См.: Уваров С. С. Десятилетие Министерства народного просвещения. (1833—1843). Спб., 1864.

<sup>2</sup> Муравьев М. Н. Полн. собр. соч. Ч. 3. Спб., 1820. С. 200—202.

<sup>3</sup> См.: Каразин В. Н. Сочинения, письма, бумаги. Харьков, 1910.

училища, благотворительные учреждения (сиротские дома, приюты и т. п.). В с. Архангельском Смоленской губернии в своей усадьбе отставной морской офицер князь А. А. Ширинский-Шихматов открыл школу и более 30 лет (1818—1849) обучал крестьянских мальчиков и девочек, а по воскресным дням взрослых крестьян грамоте. После занятий в школе он учил крестьянских детей столярному и плотницкому делу, шелкопрядению на фабрике и другим ремеслам. К сожалению, этот почти уникальный опыт не изучен и поныне.

Столь же мало изучен и другой редкий опыт. В своем подмосковном имении основал пансион (1805) и стал воспитывать в нем детей Владимир Васильевич Измайлов. (1773—1831). Почти десять лет он экспериментировал, стараясь использовать применительно к России педагогические идеи Ж.-Ж. Руссо. Деятельность В. В. Измайлова была значительным явлением в истории русской педагогики. Родоначалник педагогической журналистики в России, издатель первого педагогического журнала «Патриот» (1804), он выступал против изнеженного воспитания детей, придавал большое значение их физическому воспитанию, играм, забавам. В статье «О русском старинном воспитании» он призывает «заимствовать от предков все, что было хорошего в их простоте, добронравии и физическом воспитании... принять добродетели других веков, не отказываясь от преимущества нашего, — может ли оскорбить справедливую гордость русских? Вот чего недостает нам, как и другим народам, среди блеска просвещения...»<sup>1</sup>. Один из современников В. В. Измайлова вспоминал о нем: «Он был окружен своими питомцами, которых любит более, нежели отцы и матери... которым посвящает жизнь свою... он любит страстно ботанику, занимается ею всякий день, описывает цветы, делает травники, имеет своего Эмиля — одного из питомцев, который неразлучен с ним и которого учит столярному ремеслу»<sup>2</sup>. В. В. Измайлов хорошо понимал образовательное и воспитательное значение занятий естественными науками. Об этом он писал в своем журнале. По структуре журнал «Патриот» делился на три части: для родителей и воспитателей, для детей, для молодежи. Оригинальных статей в нем печаталось немного, больше переводных (из сочинений И. Г. Песталоцци, Ж.-Ж. Руссо и других зарубежных педагогов). Печаталась библиография иностранных и русских книг по педагогике. Впоследствии, став редактором журнала «Вестник Европы», В. В. Измайлов по-прежнему уделял много внимания вопросам воспитания.

Появление и развитие *общей и педагогической периодической печати* способствовали выработке более широких взглядов на воспитание, знакомству с различными образовательными системами. Литературно-политический журнал «Вестник Европы» (1802—1803), издаваемый Н. М. Карамзиным, сыграл заметную роль в развитии интереса к вопросам просвещения и воспитания, к начавшимся преобразованиям школьной системы в стране. На страницах журнала

<sup>1</sup> Измайлов В. В. О русском старинном воспитании // Патриот. 1804. Т. II. С. 3—19.

<sup>2</sup> Аглая. 1808. № XI. С. 25—29.

Н. М. Карамзин пишет о необходимости и пользе просвещения для народа, надеясь, что широкое просвещение способно устранить недостатки нравственного воспитания в семье. Хорошее воспитание, по мнению Н. М. Карамзина, может дать больше молодых людей с характером и твердой волей, с устоявшимся образом мыслей.

Идею просвещения народных масс поддерживал и В. А. Жуковский, который писал, что «просвещение необходимо для человека во всяком состоянии и может быть благотельно в самой хижине земледельца». Под просвещением он понимал «приобретение настоящего понятия о жизни, знание лучших и удобнейших средств ею пользоваться, усовершенствование бытия своего, физического и морального».

Антикрепостническую позицию занимали некоторые издатели «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», возникшего в Петербурге (1801). В последующие два года это общество выпустило два тома сборника «Свиток муз» (1802—1803), а в 1804 г. — первую часть своего «Периодического издания». Здесь выделялись статьи И. П. Пнина и В. В. Попугаева. В книге «Опыт о просвещении относительно к России» (1804) И. П. Пнин писал, что не число ученых и писателей измеряет успехи образованности — не в них заключается просвещение, а в равновесии общественных сил, сословий, в непреложном исполнении долга каждым. Признавая право каждого человека на образование, И. П. Пнин, однако, отстаивал сословное обучение. Он считал, что необходимо освободить от крепостной зависимости крестьян, что только их освобождение откроет путь к просвещению народа. Здесь И. П. Пнин оказывался близок к А. Н. Радищеву, хотя и не поднялся до его революционных выводов.

С 1803 г. Министерство народного просвещения начало выпускать журнал «Периодическое сочинение о успехах народного просвещения». Под этим названием журнал выходил до 1819 г. Более разнообразным по содержанию был «Санкт-Петербургский журнал» (1804—1809), орган Министерства внутренних дел, помещавший не только официальные сообщения, но и переводные и оригинальные сочинения об управлении и просвещении («О распространении познания законов», «О пользе просвещения», «О свободе книгопечатания» и др.).

Отчетливо был выражен общепедагогический характер журналов, издаваемых директором Департамента народного просвещения И. И. Мартыновым: «Северный вестник» (Спб., 1804—1805) и «Лицей» (Спб., 1806). Главной задачей «Северного вестника» И. И. Мартынов считал содействие усовершенствованию воспитания. Защита науки и просвещения от обскурантов, сведения о новом в науке и просвещении, известия о заседаниях разных академий и ученых обществ в России и за границей составляли значительную часть содержания выпусков. Другие части отводились беллетристике, переводам Тацита, Гиббона, Монтескье, Гольбаха и других.

Характерно то, что все неправительственные педагогические и литературные журналы, издаваемые частными лицами или обществами, существовали недолго. Основная причина (кроме цензурного гнета) —



небольшое число подписчиков. Малопопулярными были такие периодические педагогические издания, как «Друг юношества», «Радуга», «Педагогический журнал», «Библиотека для воспитания» и др.

Лишь официальный орган Министерства народного просвещения «Журнал Департамента народного просвещения» (Спб., 1821—1824), а также «Записки, издаваемые от Департамента народного просвещения» (Спб., 1825, 1827, 1829), наконец, «Журнал Министерства народного просвещения» (1834—1917), да и то с перерывами, печатали ведомственные известия и статьи на педагогические темы.

Общественно-литературные журналы 30—40-х гг. XIX в. («Московский телеграф», «Московский наблюдатель» и многие другие) и еженедельники охотно помещали статьи о воспитании (И. М. Ястребцова, В. Ф. Одоевского и др.). Особое значение в распространении прогрессивных идей о воспитании имели журналы 40—50-х гг. «Отечественные записки» и «Современник».

Говоря об общественно-педагогической журналистике, нельзя не отметить ее возрастающую роль в формировании русской педагогической мысли. Периодическая печать (научная, литературная и даже отчасти ведомственная) восполняла на своих страницах то, что не удавалось сделать в специальных педагогических изданиях.

С конца XVIII в. французы-эмигранты наводнили Россию и часто поступали в дворянские семьи преподавателями языка, танцев и хороших манер. Среди них были и образованные люди, а были и такие, которые становились гувернерами, чтобы заработать на жизнь. После Отечественной войны их пополнили французские и других наций военнопленные, оставшиеся в России.

В периодической печати того времени не редкостью стала критика увлечений иностранным воспитанием в дворянских семьях и частных пансионах. «Нельзя без прискорбия видеть, что воспитание нашего юношества совершенно в руках иностранцев, что оно ввернется у нас бродягам, людям распутным... часто, очень часто наставники сии не имеют понятия о чести и добродетели!»<sup>1</sup> Засилье иностранного (преимущественно французского) домашнего и пансионного воспитания привело, в частности, к тому, что дети дворян, воспитанные в неуважении ко всему русскому, в том числе и к русской науке, крайне редко посвящали ей жизнь. Дворянин мог служить лишь по военной или гражданской части. О редчайшем случае, когда молодой дворянин поступил в Дерптский университет, на отделение русского языка и словесности, рассказал Н. М. Карамзин в статье «Феномен». Среди дворян этот поступок молодого человека прослыл необычным.

*Пансионное воспитание* также преимущественно находилось в руках иностранцев. Содержатели пансионов, имея целью только наживу, брали большую плату за содержание и обучение воспитанника, но дети за долгие годы учебы практически не приобретали знаний. Роди-

<sup>1</sup> Письмо деревенского жителя о воспитании // Журнал российской словесности. Спб., 1805. № 1. С. 9—28.

тели почти не интересовались воспитанием и редко видели своих детей; лишь немногие из них следили за тем, чтобы в пансионах был хороший стол и дети опрятно содержались.

А. С. Пушкин в заметках «О народном образовании» (1826) писал: «В России домашнее воспитание есть самое недостаточное, самое безнравственное: ребенок окружен одними холопами, видит одни гнусные примеры, своевольничает или рабствует, не получает никаких понятий о справедливости, о взаимных отношениях людей, об истинной чести. Воспитание его ограничивается изучением двух или трех иностранных языков и начальным основанием всех наук, преподаваемых каким-нибудь нанятым учителем. Воспитание в частных пансионах не многим лучше, здесь и там оно кончается на 16-летнем возрасте воспитанника»<sup>1</sup>.

Недовольство иностранным воспитанием усиливалось тем, что оно не знакомило и не могло знакомить ни с русским языком и литературой, ни с русской историей и географией. В родной стране воспитанники почти не умели говорить по-русски. Это недовольство — одна из причин разработки русской системы воспитания. Потребность в ней ощущалась давно.

Первую попытку удовлетворить эту потребность предпринял И. Ф. Богданович. В книге «О воспитании юношества» (1807) он сформулировал национально-образовательные задачи, порывающие с привычными представлениями о воспитании в семье со времени младенчества и до юношеских лет. Отдельную главу он посвятил *женскому воспитанию* (гл. 10); в ней даются полезные советы о подготовке девушек к материнству, ведению хозяйства, рукоделиям и искусствам. «Прекрасный пол от природы такими же одарен способностями, как и мужчины», — считал он, а науки и литература могут также быть предметами жизненного призвания женщин.

Насколько прогрессивными были педагогические мысли И. Ф. Богдановича и в какой мере они опережали свое время, особенно по вопросу женского воспитания, можно судить по существовавшей в то время практике воспитания девочек у разных сословий. Как известно, по Уставу 1804 г. из ведения Министерства народного просвещения исключались духовные учебные заведения, которые находились в ведении святейшего синода, а также те, которые «высочайше вверены особому начальству». К числу последних относились и женские учебно-воспитательные заведения Ведомства учреждений императрицы Марии. Государственная система школ включала только мужские средние и высшие учебные заведения. Лишь в начальных (приходских) училищах допускались по Уставу 1804 г. «всякого состояния дети, без разбору пола и лет».

Образцом, по которому учреждались женские заведения в губернских городах страны и в Москве, стал Смольный институт благородных девиц (1764—1917) — закрытое привилегированное учебно-воспи-

<sup>1</sup> Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: В 10 т. 2-е изд. Т. 7. М., 1958. С. 44—45.

тательное заведение в Петербурге, в котором дворянские дочери получали общее образование и религиозно-нравственное воспитание.

Состоятельные родители свободных сословий (дворянство, духовенство, именитое купечество, промышленники) посылали своих дочерей в частные пансионы, где их обучали французскому языку, игре на фортепиано, вязанию. Однако большинство дворянских девочек до 14 лет воспитывалось дома. Под наблюдением гувернантки они обучались французскому языку, музыке и танцам.

Девочки из духовного сословия могли получить элементарное образование (с 1843 г.) в епархиальных училищах Ведомства учреждений императрицы Марии. Но в женские институты и епархиальные училища попадали немногие. С 6—7 лет девочки учили азбуку преимущественно церковной печати, затем часослов, учились читать и писать под руководством родителей или пригласенных в дом церковнослужителей. Сами учились различным танцам.

В семьях средних чиновников к шестилетней девочке приглашали приходского учителя или мать сама учила ее гражданской азбуке, а потом священник — церковной истории; в завершение читались басни И. А. Крылова, сочинения А. С. Пушкина. Если находился учитель, обучали музыке и танцам. Чтение романов и швейное дело нередко дополняли воспитание девочки в семье чиновника. В купеческих семьях, смотря по достатку, нанимали приходского учителя или дьячка приходской церкви, а дочери малосостоятельных купцов или вовсе не учились, или обучались азам грамоты у приходского дьячка или пономаря. С 14 лет девочки из купеческих или мещанских семей ходили на посиделки, танцы или хороводы.

Крестьянские девочки воспитывались почти исключительно по канонам народной педагогики (предания, сказки, народные песни). Для них очень рано начинался нелегкий крестьянский труд.

Нравственно-эстетический идеал женского воспитания видоизменялся в зависимости от возможностей каждого свободного сословия, но в каждом сословии сохранял свою общую направленность. Французский язык и литература (стихи, романы), занятия музыкой и пением, танцами входили как непрменный и важный элемент в воспитание благородных девиц. Подобные формы и практика женского воспитания и обучения сохранялись в России очень долго, даже после создания государственных женских начальных и средних школ во второй половине XIX в.

Если И. Ф. Богданович в книге «О воспитании юношества» посвятил лишь одну главу женскому воспитанию, то А. А. Ширинский-Шихматов написал большой педагогический трактат «Письма о воспитании благородной девицы...» (1830—1834). В педагогической литературе по женскому воспитанию в первой трети XIX в. более крупных и значительных трудов, чем трактат А. А. Ширинского-Шихматова, пока не обнаружено. Ему свойственны не только приметы своей эпохи, но и то, чего не было в условиях крепостнической России 30-х гг.: высокой гуманности, добронравия и светлого взгляда на назначение и личность женщины. По своеобразию, широте охвата вопросов и

способам их разрешения «Письма о воспитании благородной девицы...» могут занять достойное место в истории русской педагогической мысли. Многие в наше время осмысливаются с иных точек зрения, чем трактовалось А. А. Ширинским-Шихматовым, для которого христианский идеал жизни был самой широкой основой всего воспитания. Но вне этого идеала тогдашняя действительность России ничего лучшего предложить не могла.

Лишь позже, в 50-х гг., революционные демократы по-иному решают вопрос о назначении женщины в семье и обществе и будут искать новые формы и пути ее общественного воспитания.\* М. И. Михайлов выразил мысли революционных демократов о женском воспитании, о путях преобразования его в интересах освободительного движения в России, переустройства всей общественной жизни. Его статьи («Женщины, их воспитание и значение в семье и в обществе» и др.) сыграли важную роль в распространении идей о равноправном образовании и воспитании женщин и мужчин, в преодолении домостроевских взглядов на роль женщины в семье и обществе. Педагогические вопросы в этих статьях были лишь частью политической публицистики и литературного творчества М. И. Михайлова.

К началу XIX в. Российская империя представляла собой обширное многонациональное государство. Присоединение к России территорий, населенных нерусскими народами, способствовало развитию просвещения на этих территориях, так как экономика и культура России находились на более высоком уровне. Стали открываться начальные и средние учебные заведения. В общеобразовательных и специальных школах начала формироваться национальная интеллигенция, значительная часть которой находилась под влиянием прогрессивных идей русской науки. Возрастающие экономические, политические и культурные связи между народами, населявшими Россию, все более укрепляли их совместную деятельность в области развития школы и педагогики, создавали единый фронт борьбы передовых людей многонациональной России с антинародной, русификаторской политикой царизма.

К 1838 г. крупные преобразования в системе просвещения были в основном закончены. К этому времени во всех школах России насчитывалось около 245 тыс. учащихся<sup>1</sup>. Это примерно один ученик на 210 жителей, если считать, что в 1834 г. население России составляло более 50 млн. человек (без Польши и Финляндии). Система государственных школ являлась главным орудием просвещения. Государство осуществляло постоянный надзор за всеми частными пансионами и училищами, даже за деятельностью домашних наставников.

В 50-х гг. XIX в. в недрах Министерства народного просвещения стала подготавливаться очередная реформа школ. Одним из спорных вопросов в истории педагогики первой половины XIX в. был вопрос об изучении древних языков в системе общего образования. Они издавна

<sup>1</sup> См.: *Рождественский С. В.* Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802—1902. Спб., 1902. С. 225.

изучались в духовных учебных заведениях. В общеобразовательную школу впервые был введен латинский язык при двух новых (французском и немецком) по Уставу 1804 г. Устав 1828 г. также предусматривал в учебном плане гимназии лишь латинский язык, а о греческом было сказано, что он может изучаться в гимназиях, состоящих при университетах, и по мере возможности будет вводиться и в других губернских гимназиях. В 30—40-е гг. он был введен в 47 гимназиях из 74; в начале 50-х гг. оставлен лишь в 9 гимназиях. Сторонники классического образования, недовольные перевесом реальных учебных предметов в гимназическом обучении, намеревались вернуть классические языки, хотя бы и не в прежнем объеме. Реальное же образование должно было сосредоточиться в специальных заведениях. Обсуждение вопроса о восстановлении классических языков привело к широкой дискуссии об основах системы общего образования, которая затянулась почти на десятилетие.

Реформа общего образования состоялась лишь после отмены крепостного права, в 60-х гг. XIX в. Но именно 50-е гг. положили начало самой долгой и широкой дискуссии о преимуществах гуманитарного (классического) образования, о том, какой должна быть средняя общеобразовательная школа. В защиту классического образования выступили видные ученые, в том числе профессор Московского университета Т. Н. Грановский. Еще в 1847 г. в одной из статей он писал, что спор между филологией и естествоведением имеет не одно теоретическое значение и что он касается высших вопросов — нравственных и общественных. От его решения зависит воспитание и, следовательно, участь будущих поколений. Уже тогда он не верил в победу так называемых реалистов. В статье «Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены», получившей потом название «Записки», симпатии Т. Н. Грановского по-прежнему оставались на стороне классического образования, хотя и не сводимого преимущественно к древним языкам (греческому и латинскому) и античной культуре (истории, словесности).

В последующие годы Н. И. Пирогов в статье «Вопросы жизни» и в других публикациях защищал общечеловеческое воспитание. Античную культуру (средство познания ее — древние языки) наряду с наукой он признавал необходимыми элементами общего образования, открывающими путь к университетскому образованию. Именно за этот подход Н. И. Пирогова к общему образованию его статья «Вопросы жизни» (1856) была перепечатана в «Журнале Министерства народного просвещения».

Одно из либерально-буржуазных течений в общественном движении было представлено так называемыми *западниками* и *славянофилами*. Выступая за отмену крепостного права путем реформы, за личное освобождение крестьян, в то же время славянофилы отстаивали самодержавие и помещичье землевладение. Poleмика между крайними славянофилами и западниками, сторонниками европейского пути развития России, коснулась и проблем воспитания. Политические идеи славянофилов о единении всех славянских племен, об их куль-

турной общности не были приняты правительством, даже считались опасными. Их оценки прошлого русского народа, его культуры, нравов и обычаев исходили из признания самобытности исторической жизни русского народа, своеобразного пути его развития. Такие деятели, как И. В. Киреевский и А. С. Хомяков, выступили против полного отказа от русской народной самобытности, против сплошной европеизации всей жизни. Они видели в прошлом не только самодержавие, но и новгородское вече (народовластие), находили в прошлой культуре русского народа истоки современной им русской литературы, искусства; общину считали лучшей формой самоуправления народа, сложившуюся исторически. И. В. Киреевский не отвергал общей исторической закономерности развития для всех народов, но он доказывал, что каждый народ развивается по-своему, в присущих только ему одному формах. С этих позиций он ставил вопрос о соотношении европейского и отечественного просвещения. Вообще же славянофилы не имели единого взгляда на просвещение, образование и воспитание. А. В. Киреевский и А. С. Хомяков пытались раскрыть народные основы русского просвещения и определить роль и место европейского образования в дальнейшем развитии отечественного просвещения. А. С. Хомяков выдвинул идею общего образования в качестве единого основания для воспитания личности человека и формирования специалиста. Западники искали в философских системах И. Канта, И. Г. Фихте, Ф. В. Шеллинга, а наиболее левые — А. Сен-Симона, Ш. Фурье, П. Ж. Прудона теоретические основы решения всех общественных проблем, включая вопросы народного образования.

В середине XIX в. прогрессивные педагогические идеи были связаны преимущественно с *революционно-демократической общественной мыслью*, составляя ее органическую часть. Революционно-демократическая мысль способствовала раскрепощению педагогического мышления, освобождению педагогики и практики школьного дела от всего того, что принижало человеческую личность. Выработывалось гуманное отношение к ребенку, преодолевались старые, крепостнические меры наказания и т. д. А. И. Герцен, Н. П. Огарев, В. Г. Белинский и другие *революционные демократы* оказались в лагере западников, защищавших более высокие формы европейской общественно-государственной жизни, достижения науки, культуры, просвещения в странах Западной Европы, прежде всего Англии и Франции. Если Россия должна идти тем же путем, считали они, то необходимо возможно скорее освободиться от самодержавия, крепостного права, устаревших форм общественной жизни, сословного просвещения.

Революционно-демократическая педагогическая мысль последовательно вскрывала несостоятельность сословно-крепостнической системы воспитания. В. Г. Белинский сурово обличал нравственное рабство людей, их общественную приниженность, холопство, критиковал политику царизма в области народного образования. Его главная идея — быть человеком во всякой сфере деятельности и ценить в другом свободного гражданина. Чтобы осуществить ее, надо отбросить крепостнические представления о личности человека, построить обще-

человеческую систему воспитания, равную для всех, независимо от происхождения и социального положения каждого человека.

Демократизм и гуманизм взглядов В. Г. Белинского тесно переплетались между собой, педагогическое и общественное составляли одно нераздельное целое. Оно выразилось в народности, понимаемой им как верное изображение жизни своего народа и его особенностей, места, которое он, народ, занимает среди других народов. В «Письме к Гоголю» (1847) В. Г. Белинский осудил Н. В. Гоголя за отход от этого изображения русского народа, когда в последние годы жизни писатель-сатирик уверовал в исправительную силу православной церкви. «Россия, — писал В. Г. Белинский, — видит свое спасение не в мистицизме... а в успехах цивилизации, просвещения, гуманности. Ей нужны не проповеди (довольно она слышала их!), а пробуждение в народе чувства человеческого достоинства... права и законы, сообразные не с учением церкви, а с здравым смыслом и справедливостью, и строгое по возможности их исполнение»<sup>1</sup>. Православная церковь не спасала людей от пороков, «она всегда была опорой кнута и угодницей деспотизма...»<sup>2</sup>. Церковь, по утверждению В. Г. Белинского, «явилась иерархией, стало быть, поборницей неравенства, льстецом власти, врагом и гонительницей братства между людьми, — чем продолжает быть и до сих пор»<sup>3</sup>. Реакционное высказывание Н. В. Гоголя о том, будто простому народу грамота не только не полезна, но даже вредна, вызвало решительную отповедь В. Г. Белинского. В годы, предшествовавшие «Письму к Гоголю», В. Г. Белинский пришел к материалистическому пониманию явлений общественной жизни.

В высказываниях В. Г. Белинского и А. И. Герцена, как и последующих революционных демократов (Н. А. Добролюбова, Н. П. Огарева и др.), можно найти много сходного. Общность общественно-политических целей и убеждений сказывалась, в частности, и на оценке сословно-крепостнической системы воспитания, и на выборе средств ее перестройки в интересах всего народа. Новая система народного просвещения должна стать общенародной, открывающей доступ к образованию всем желающим. Самое общее образование, обретая реальное содержание в естественных науках, будет формировать свободную личность, наделенную качествами борца за истину и общественные интересы, за благо народа. А. И. Герцен придавал общему образованию безрелигиозный характер, отводил важную роль старшему поколению в руководстве младшим, отвергал теорию «естественного воспитания» Ж.-Ж. Руссо.

Убежденный в том, что истинный союз науки с религией невозможен, философ-материалист А. И. Герцен видел в образовании, в научном знании могучее средство выработки материалистического мировоззрения у свободного гражданина. Глубоко осознав необходимость

<sup>1</sup> Белинский В. Г. Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1948. С. 708.

<sup>2</sup> Там же. С. 709.

<sup>3</sup> Там же.

революционного протеста против рабства и ломки устаревшего правопорядка, А. И. Герцен продолжил общественно-политическую борьбу, начатую дворянскими революционерами. В этой борьбе критика крепостнической идеологии и феодальных устоев общественной и государственной жизни стремилась разрушить все, что стояло на пути личной свободы. «Личная свобода, — величайшее дело; на ней — и только на ней — может вырасти действительная воля народа»<sup>1</sup>.

Н. П. Огарев обогатил революционно-демократическую педагогическую мысль идеями рационального обучения и воспитания крестьянской молодежи. Он разработал проект народной политехнической школы (1847) и попытался осуществить его в своем имении. Соединив в этой школе общеобразовательные знания с изучением ремесел, он надеялся таким образом выработать у учащихся умения разумно вести земледелие, крестьянское хозяйство и вместе с тем с помощью общего образования (особенно естествознания) помочь им освободиться от предрассудков, изжить рабскую психологию.

В 50-х гг. XIX в., накануне реформы 1861 г. об отмене крепостного права в России, чрезвычайно важную роль в освободительном движении сыграли выступления в печати Н. А. Добролюбова. В педагогических статьях он развил многие мысли В. Г. Белинского относительно воспитания в детях человеческого достоинства и предоставления им с малых лет свободы для саморазвития. Н. А. Добролюбов связывал мысль о воспитании человеческого достоинства в детях с другой мыслью — о необходимости возможно ранее развивать разум ребенка и всем его поступкам сообщать сознательность, разумную убежденность. Он резко выступал против авторитарного воспитания, неуважения к личности ребенка, подавления ее авторитетом взрослого.

Педагогические высказывания В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. П. Огарева, Н. А. Добролюбова составили наиболее демократическое и революционное направление в русской педагогике. Общечеловеческое воспитание рассматривается ими как один из путей преобразования общественной жизни России, преодоления сословных барьеров между людьми. Не сословное воспитание, а общечеловеческий идеал — один для всего народа. Не для каждого сословия своя школа, а единая школа для всего народа, общедоступность научного образования на всех ступенях школьной системы — таковы главные требования революционных демократов. Они не отрывали педагогику от проблем общественно-государственной жизни, а, напротив, наполняли ее конкретным содержанием борьбы за социальную справедливость, за общественное равенство и народовластие. Целью воспитания революционные демократы считали подготовку гражданина-патриота с революционно-материалистическим мировоззрением, широко образованного и трудолюбивого. Их педагогика смотрела в будущее России.

В начале XIX в. в педагогике зародилось общенациональное направление, в котором мысли о народном достоинстве, народной гор-

<sup>1</sup> Герцен А. И. Избр. философ. произв.: В 2 т. Т. 2. М., 1948. С. 11.



дости связывались с необходимостью изучения русского языка, родной литературы, русской истории и географии. Сторонники этого направления стремились к распространению народного образования, к воспитанию чувства патриотизма. В этот период обнаружилась особенная черта развития педагогической мысли — ее тесная связь с русской словесностью, русским языком и литературой. Словесность освобождалась от подражания иностранным образцам, педагогика стремилась к тому же. Литераторы в изучении русского языка и словесности обнаружили главную силу нравственного воспитания и образования народа. И. И. Мартынов в речи в Российской академии (1807) призывал укреплять положение русского языка, воспитывать любовь к родному слову, содействовать его обогащению в интересах нравственного возрождения дворянства, оторванного от своего народа воспитанием иностранцами. О русском языке и словесности четко и ясно сказал Н. М. Карамзин: «Богатство языка есть богатство мыслей»; «первое училище для юной души — язык» (из речи в Российской академии, 5 декабря 1818 г.).

И. И. Мартынов, Н. М. Карамзин и другие способствовали формированию этого направления, укоренившегося в собственно педагогической области благодаря труду И. Ф. Богдановича «О воспитании юношества». От Н. М. Карамзина (писателя, журналиста, историка) к И. Ф. Богдановичу — первому, предложившему связный круг вопросов воспитания на основе народности, как он ее понимал (русский язык, русская история и география, вера и обычаи народа), ведет это направление, назовем его условно отечественным просвещением. Позже, в 30—40-е гг., это направление расширяется и углубляется за счет вовлечения общих вопросов о происхождении отечественного и европейского просвещения, об их взаимопроникновении и взаимоотношениях (И. В. Киреевский, А. С. Хомяков). К этому широкому кругу проблем присоединяются другие, вовлекающие более консервативные элементы в трактовку отношений между семейным, народным и государственным воспитанием.

Другое направление педагогической мысли хотя и близко соприкасается с первым, но имеет двойную основу — общечеловеческую и общенациональную с преобладанием общечеловеческого начала. Известный русский поэт В. А. Жуковский на первое место поставил не россиянина, не православного, а человека вообще. Он разграничил понятия «образование» и «воспитание». Открытия ума, приведенные в систему, составляют науку; из соединения наук «истекает то, что мы называем образованием». Науки же общечеловечески, они принадлежат всем народам, а не являются собственностью какого-либо одного народа. Поэтому и образование является общечеловеческим. Понятие воспитания также выводится В. А. Жуковским из общечеловеческой категории знания, с одной стороны, и религиозной (христианской) категории ведения, с другой. Гражданин в понимании В. А. Жуковского не приравнивается к верноподданному какого-либо определенного государства, поэтому и воспитание, хотя и ограниченное христианским миропониманием, имеет общечеловеческий характер.

К общечеловеческому направлению первой половины XIX в. принадлежат видные представители литературы, науки, известные своими прогрессивными убеждениями, высказываниями и даже отдельными трудами по педагогике или общей дидактике: В. Г. Белинский, Т. Н. Грановский, В. Ф. Одоевский, Н. И. Пирогов, П. Г. Редкин, И. М. Ястребцов и другие. Почти не известен в наше время труд по общей дидактике И. М. Ястребцова «О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества».

Развитие и основное содержание педагогической мысли этого периода можно лишь условно обозначить этими двумя направлениями (общенациональным и общечеловеческим). Правда, смещение основ в этих направлениях вызывает разные подходы к определению целей, конкретных задач и содержания воспитания и образования в зависимости от того, что за основа выдвигается на передний план: человек, которому ничто человеческое не чуждо, или гражданин, который в первую очередь приобретает качества определенного народа, с его строем общественных отношений. Такая зависимость определяет направление и сам характер воспитания, его содержание и методы.

Как мы отмечали ранее, официальная педагогика проводила доктрину народности в сочетании с самодержавием и православием (С. С. Уваров). Народность в этой доктрине практически исключала общечеловечность, так как сводилась к сословности, ограниченной господством свободных сословий, преимущественно дворянского. В рамках дворянского сословия, его воспитания, допускались (в уставах) элементы общечеловеческого образования в государственной системе просвещения (лицей, пажеский корпус, училище правоведения и др.). Чаще всего политические мотивы отодвигали в России общечеловеческие элементы в системе народного просвещения и даже изгоняли их из содержания гимназического образования в интересах узкосословных привилегий господствующих кругов дворянства.

Движение педагогической мысли в известной мере вызывалось борьбой между приверженцами формулы «православие, самодержавие, народность» и сторонниками общечеловеческого, которое отождествлялось порой с европеизмом или даже с космополитизмом, как это имело место в полемике между западниками и славянофилами. Заметим, кстати, что славянофильство и народность не одно и то же. Но среди славянофилов были и такие, которые, оценивая народность по праву первородства, не заслоняли ею общечеловечность и в плане всесословности, и в смысле усвоения культуры других народов (И. В. Киреевский).

Идея общего образования чаще всего связывалась с общечеловеческим образованием, хотя это и не одно и то же. Общее образование должно воспитывать прежде всего и больше всего человека, а не только специалиста, чиновника, военного, коммерсанта и т. п. В то время школьному образованию придавался прикладной характер, перед ним ставились задачи подготовки к гражданской или военной службе. В преддверии реформ идея общечеловеческого (в противо-

вес сословному, прикладному) образования пришлось ко времени и прозвучала с неожиданной силой, хотя особой новизны в ней было немного. В 50-х гг. Н. И. Пирогов выступил как поборник общечеловеческого образования, новой аргументацией связал общечеловеческое образование с общим образованием. Он возродил идею общечеловеческого образования и тем самым положил начало общественно-педагогическому движению.

Заканчивая общий анализ важнейших идей и документов о просвещении, воспитании и образовании, представленных или упомянутых в настоящем издании, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что в начале XIX в. обнаруживается *тесная связь литературного движения и развития педагогической мысли в России*. Тесная связь русской словесности, отечественной литературы и родного языка с педагогической сохраняется на протяжении всего полувека и много больше.

Документы и памятники педагогической мысли первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) воссоздают картину развития отечественной школы и педагогики. В условиях сословной культуры и просвещения педагогическая мысль развивалась далеко не однозначно. Общественно-педагогическое движение в России содействовало внедрению новых педагогических идей, новых систем обучения. Этот период в России может быть назван временем формирования революционно-демократической идеологии и началом освободительного движения. Борьба между консервативными (подчас реакционными) элементами и сторонниками обновления школьной системы, между либералами (сторонниками умеренных преобразований) и революционными демократами обострилась в канун реформ 60-х гг. XIX в.

Педагогическая мысль первой половины XIX в. отражала общенациональные проблемы, решала задачи, поставленные временем, обстоятельствами и условиями всей жизни России того времени. Однако многие педагогические решения представляют немалый интерес и поныне.

*П. А. Лебедев*

## Манифест об учреждении министерств, и в их числе Министерства народного просвещения<sup>1</sup>

(отрывки)

...Примеры древних и новейших времен удостоверяют каждого, что чем удобнее были средства, к сему (благоденствию народа. — П. Л.) употребляемые, и правила государственного правления, тому соответственные, тем стройнее, тверже и совершеннее было все политическое тело, тем довольнее и счастливее каждый член, ему принадлежащий. Следуя сему правилу и внушениям сердца нашего, следуя великому духу преобразователя России Петра I, оставившего нам следы своих мудрых намерений, по коим старались шествовать достойные его преемники, мы заблагорассудили разделить государственные дела на разные части, сообразно естественной их связи между собою, и для благоуспешнейшего течения поручить оные ведению избранных нами министров, постановив им главные правила, коими они имеют руководствоваться в исполнении всего того, чего будет требовать от них должность и чего мы ожидаем от их верности, деятельности и усердия ко благу общему...

...VII. Министр народного просвещения, воспитания юношества и распространения наук имеет в непосредственном ведении своем Главное училищное правление со всеми принадлежащими ему частями, Академию наук, Российскую академию, университеты и все другие училища, кроме предоставленных особенному попечению любезнейшей родительницы нашей императрицы Марии Федоровны и находящихся по особенному повелению нашему от управления других особ или мест; типографии частные и казенные, исключая из сих последних состоящие также под непосредственным чьим-либо ведомством; цензуру, издание ведомостей и всяких периодических сочинений, народные библиотеки, собрание редкостей, натуральные кабинеты, музеи и всякие учреждения, какие впредь для распространения наук заведены быть могут.

### Из Указа Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ»<sup>1</sup>

Рассмотрев поднесенный нам министром просвещения общими членами правления училищ доклад об устройении училищ и распространении наук в империи нашей, признали мы за нужное утвердить

предварительные правила народного просвещения. И как сия государственная часть по различию предметов, в нее входящих, касается не только до гражданских, но и духовных властей, то посему повелеваем Правительствующему сенату, снесясь с святейшим синодом, учинить, согласно с правилами народного просвещения, при сем Указе изданными, зависящее от них распоряжение. Мы удостоверены, что и все наши верноподданные примут деятельное участие в сих заведениях, для пользы общей и каждого учреждаемых; и тем самым будут споспешествовать нашим попечениям о сем предмете, толико важном и толико сердцу нашему любезном...

## Предварительные правила народного просвещения

(в сокращении)

### Глава I. О заведении училищ

1. Народное просвещение в Российской империи составляет особую государственную часть, вверенную министру сего отделения и под его ведением распоряжаемую Главным училищ правлением.

2. Для нравственного образования граждан, соответственно обязанностям каждого состояния, определяются четыре рода училищ, а именно: 1) приходские; 2) уездные; 3) губернские или гимназии и 4) университеты.

3. Всякий церковный приход или два прихода вместе, судя по числу прихожан и отдалению их жительств, должны иметь, по крайней мере, одно приходское училище.

4. Приходские училища в казенных селениях вверяются приходскому священнику и одному из почетнейших жителей; в помещичьих селениях они предоставляются просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков.

5. В приходских училищах за порядком учения наблюдает смотритель училища того уезда, к которому они принадлежат.

6. В каждом уездном городе должно быть, по крайней мере, одно уездное училище.

7. Смотрители уездных училищ определяются университетом непосредственно или по представлению губернского директора училищ. Они состоят в IX классе, если выше чинов не имеют.

8. Смотрители уездных училищ подчинены губернскому директору во всех отношениях по училищам, в их ведении находящимся. В прочем они и сами в том, что принадлежит до благоустройства приходских училищ в помещичьих селениях, могут требовать пособия от помещиков и содействия от уездного предводителя дворянства.

9. В каждом губернском городе сверх нижних училищ первых двух классов имеет быть гимназия, которая состоять будет под

непосредственным ведением и управлением губернского директора училищ.

10. Губернские директора училищ определяются Главным училищ правлением по представлению университета того округа, к которому оные принадлежат. Они состоят в VII классе<sup>2</sup>, если выше чинов не имеют.

11. Губернские директора имеют в губерниях общее смотрение не только над уездными училищами, но и над частными заведениями сего рода, как-то: пансионами и пр., исключая из них те, которые по особенным обстоятельствам вверены будут иному начальству.

12. Губернские директора во всех случаях, где для благосостояния гимназий, уездных и приходских училищ их ведомства нужно будет пособие земского правительства, требуют оного чрез отношения к губернатору.

13. Училища нескольких соседственных губерний, сходствующих между собою в местных обстоятельствах, составят особый округ, который будет подведом одному из членов Главного училищ правления.

14. В округах учреждаются университеты для преподавания наук в высшей степени; ныне назначается их шесть, а именно: кроме существующих уже в Москве, Вильно и Дерпте учредятся в округе Санкт-Петербургском, в Казани и в Харькове во уважение патриотического приношения, предложенного дворянством и гражданством сей губернии. Затем предназначаются для университетов города: Киев, Тобольск, Устюг Великий и другие, по мере способов, какие найдены будут к тому удобными.

15. Каждый университет имеет собственное правление. Председатель оного есть ректор университета; он избирается общим университетом собранием и Главным училищ правлением, через министра народного просвещения представляется на высочайшее утверждение.

16. Профессора избираются в сие звание общим собранием университета и по представлению попечителя утверждаются министерством просвещения; для преподавания богословия в каждом университете определяются духовные особы святейшим синодом. Обыкновенные профессора состоят в VII классе<sup>3</sup>, а ректор — в V<sup>4</sup>, доколе в должности пребывает.

17. Университет посылает ежегодно одного или нескольких своих членов для личного обозрения училищ своего ведомства и исследования их успехов.

18. Ректор, как начальник университета, получает донесения от гимназий обо всех предметах, касающихся до учебного и хозяйственного распределения училищ, в округе того университета состоящих, и доносит о том члену Главного училищ правления, определенному от императорского величества попечителем того университета и его округа.

19. Главное училищ правление состоит из попечителей университетов и их округов с другими членами, определяемыми от императорского величества.

20. Попечитель отвечает за благоустройство всех училищ вверенного ему округа, получает донесения от своего университета, до учреждения же оного и до общего устройства округа прямо от училищ тем порядком, какой в сходство сих правил постановлен будет; представляет министру о текущих делах и в важнейших, власть его превышающих, ожидает от него разрешения. Он обязан печись об устройении в своем округе университета и других училищ, если где оных еще нет; о приведении их на основании сих правил в цветущее состояние, — словом, о распространении и успехах народного просвещения в местах, ему вверенных. Профессоров и директоров гимназий он непосредственно представляет на утверждение министра...

21. Попечитель обязан обзирать училища своего ведомства, по крайней мере, один раз в два года; в случае же какого-либо препятствия министр испрашивает высочайшее повеление об отправлении в тот округ другого члена Главного училищ правления.

22. Ежегодно будут назначаемы награждения определенному для каждого отделения числу учителей, коих ученики окажут отличные успехи.

23. Посвятившие себя учительскому званию в общественных училищах за постоянное и рачительное исправление должности имеют получать пенсии, соответственные числу лет их службы.

24. Ни в какой губернии, спустя пять лет по устройении в округе, к которому она принадлежит, на основании сих правил училищной части, никто не будет определен к гражданской должности, требующей юридических и других познаний, не окончив учения в общественном или частном училище.

25. Университет имеет право давать ученые степени или достоинства, но не иначе, как по строгом испытании в знаниях.

26. Университетские степени суть следующие: первая, или достоинство кандидата, состоит в XII классе<sup>5</sup>; вторая, или магистерское достоинство, состоит в IX классе<sup>6</sup>, к которому принадлежат также и старшие учителя гимназий; третья, или докторское достоинство, состоит в VIII классе, к которому принадлежат и адъюнкты университета. Младшие учителя состоят в X<sup>7</sup>, а учителя уездных училищ — в XII классе. Студенты по окончании наук принимаются в службу XIV классом...<sup>8</sup>.

## Глава II. О распоряжении училищ по учебной части

32. В приходских училищах учитель обучает чтению, письму и первым действиям арифметики; наставляет в главных началах закона божия, в благонравии, в обязанностях к государю, начальству и ближнему; и вообще простым, ясным и состоянию учащихся соответственным образом старается дать им правильное понятие о вещах. Учение продолжается от окончания полевых работ до начала оных...

33. Как весьма бы полезно было, если б приходские священники и церковнослужители сами исправляли должность учителей, толь

соответственную их званию: то свята́йший синод и должен печись, чтоб в непродолжительном времени сие произведено было в действие без малейшего отягощения как для священников, так и для прихожан.

34. В уездных училищах преподается ученикам, поступающим из приходских, грамматика языка российского и местного, как-то: польского, немецкого и пр. Сокращенная география и история; первоначальные основания геометрии и естественных наук; также наставления в должностях человека и гражданина и практические знания, полезные для местной промышленности и потребностей края.

35. В гимназиях имеют быть преподаваемы изящные науки, языки латинский, французский и немецкий; логика, основания чистой математики, гидравлики и других частей физики, наиболее в общежитии нужных, сокращенная естественная история, основания политической экономии и коммерции. Сверх того, будут читаны и переводимы сочинения, служащие к образованию сердца и подающие чистое понятие о законе божием и гражданских обязанностях. Сверх штата могут быть присоединены учителя гимнастических упражнений.

36. В университетах поступающим из гимназии в качестве студентов и по испытании удостоенным сего имени преподаются науки во всем пространстве, нужные для всех званий и разных родов государственной службы...

38. Для учения в приходских и уездных училищах и гимназиях будут употребляемы единообразные книги и правила; в каждом же университете способ и предметы преподавания будут предначертаны общим собранием профессоров и представлены на усмотрение попечителю.

39. Всякий университет должен иметь учительский или педагогический институт. Студенты, принятые в оный, получают степень кандидата, соединенную с особенными выгодами в содержании.

40. Положенное число кандидатов преимущественно наполняется казенными воспитанниками. Они не могут без важных причин оставить учительского звания, не прослужа в нем, по крайней мере, шесть лет от определения в должности.

41. Под ведением Главного училищ правления будет издаваться периодическое сочинение, предназначенное для повсеместного известия об успехах народного просвещения...

### Устав учебных заведений, подведомых университетам<sup>1</sup> (в сокращении)

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



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

## О гимназиях

### I. 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, заключа 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 рисование.

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; восьмой — рисованию.

7. Сим восьми учителям жалованье производится по штату. Но если случится, что определяемый в гимназию учитель не во всех предписанных ему в п. 6 предметах равно искусен и потому некоторые из его предметов потребно будет отдать другому, более сведущему в оных; равным образом, если один учитель может обучать еще другим, сверх определенных ему в оном п. 6 предметам, то университет, в ведении которого состоит гимназия, и в назначении жалованья таковым учителям отступает от штатного положения.

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

9. Учителя наук, преподаваемых в гимназии, называются старшими и состоят в IX классе государственных чиновников. Учителя языков называются младшими и состоят в X классе. Учитель рисования состоит в XII классе.

10. Все учителя гимназий 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, приготавлиются к учительской должности желающие быть учителями в уездных, приходских и других училищах. Обучаясь 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 гимназии.

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.

## II. Преподавание учебных предметов

18. Учение в гимназиях начинается с тех предметов, которые следуют за оконченными в уездных училищах.

19. Преподавание учебных предметов, означенных в п. 5, разделяется на четыре курса; для каждого курса определяется один год. Из сего следует, что учение в гимназиях продолжается четыре года и классов в оных должно быть четыре же, которые начиная с низшего именуется следующим образом: I, II, III и IV классы.

20. В каждом классе учение преподается по 30 часов в неделю, т. е. по понедельникам, вторникам, четвергам и пятницам от 8 до

12 часов по утрам, а по средам и субботам от 8 до 11 часов; полудни же от 2 до 4 часов по понедельникам, вторникам, четвергам и пятницам. Сверх того, каждые два класса вместе обучаются по 2 часа в неделю рисованию, и именно: низшие два класса от 1 до 3 часов по средам, а старшие два класса от 1 до 3 часов по субботам пополудни. Ежели в каждой гимназии введены будут гимнастические искусства, то оным обучать пополудни, по окончании учения, преподающегося в вышеозначенные часы.

21. Учитель математики и физики преподает уроки в неделю по 18 часов: в I классе обучает по 6 часов в неделю, проходя по порядку части чистой математики: алгебру, геометрию и плоскую тригонометрию. Учитель сей должен стараться вести алгебру наравне с геометрией, дабы показать необходимость и пользу оной в решении геометрических задач. Во II классе сей же учитель, обучая по 6 часов в неделю, оканчивает чистую и начинает прикладную математику и опытную физику. В III классе, обучая также по 6 часов в неделю, продолжает и оканчивает прикладную математику и опытную физику.

22. Учитель истории, географии и статистики обучает по 18 часов в неделю. В I классе, обучая по 6 часов в неделю, проходит древнюю историю и географию, мифологию и древности. Во II классе — по 6 часов историю и географию новые, и в частности историю и географию отечественные. В III — по 4 часа обучает общей статистике, а в IV классе — по 2 часа статистике Российского государства.

23. Учитель философии, изящных наук и политической экономии преподает уроки по 20 часов в неделю. В I классе по 4 часа в неделю обучает он логике и всеобщей грамматике; во II классе по 4 часа преподает психологию и нравоучение; в III классе — по 4 часа эстетику и риторику; в IV — по 8 часов, из коих 4 часа обучает праву естественному и праву народному, а остальные 4 часа — политической экономии.

24. Учитель естественной истории, технологии и коммерческих наук преподает уроки по 16 часов в неделю. В III классе 4 часа обучает естественной истории; уроки сей науки должны быть преподаваемы с приравниванием оной к начальным основаниям сельского и лесного хозяйства; в IV классе обучает 12 часов, из коих 4 часа продолжает естественную историю, 4 — преподает технологию, а последние 4 часа — науку о торговле.

25. Учитель латинского языка преподает учение по 16 часов в неделю. В I классе по 6 часов в неделю обучает читать, писать, латинской грамматике, приобщая к каждому правилу объясняемого им словосочинения примеры, извлеченные из лучших авторов, могущих занимать понятие учащихся в самое то время, когда они затверживают в памяти правила словосочинения. После хрестомати, нужной для сего предмета, он задает переводы с латинского языка на природный. Во II классе по 6 часов в неделю изъясняет классического прозаического писателя, начиная с легчайшего и доходя к труднейшим, с раздроблением красот слога. Из числа сих 6 часов, по край-

ней мере, 1 час в неделю посвящает для приобучения учеников к переводам с природного языка на латинский. В III классе по 4 часа в неделю изъясняет вышесказанным порядком латинских стихотворцев и приобучает учеников на сем языке сочинять. Лучшие сочинения или места в латинских сочинениях писателей должны быть выучиваемы наизусть для изошрения памяти учащихся.

26. Учителя немецкого и французского языков, занимаясь в каждом классе по 4 часа в неделю, в I классе обучают читать, писать и начальным основаниям грамматики сих языков. Во II, — продолжая грамматические правила, занимают учащихся переводами с немецкого и французского языков на природный. В III — изъясняют прозаических писателей и занимают переводами с природного на немецкий и французский языки. В IV классе изъясняют немецких и французских стихотворцев и заставляют на сих языках сочинять. Лучшие места из французских и немецких прозаических писателей и стихотворцев также должно выучивать наизусть.

27. Учитель рисования, обучая два класса вместе по 2 часа в неделю, разделяет преподавание своего искусства на четыре года.

28. Дабы лучше соединить теорию с практикою и дать ученикам ясное понятие о многих предметах, которые проходили они в классах, учителя, преподающие математику, естественную историю и технологию, должны с более успешными из своих учеников ходить во время вакации за город; сие послужит тем ученикам некоторого рода награждением. Учитель математики приобучает учеников к главнейшим действиям практической геометрии и показывает им в сих прогулках различные рода мельниц, гидравлических машин и других механических предметов, если оные находятся в окрестностях того места, где стоит гимназия. Учитель естественной истории и технологии собирает травы, различные рода земель, камней и изъясняет их свойства и отличительные признаки. В зимнее время сей же учитель с частью своих учеников осматривает в городе фабрики, мануфактуры и мастерские художников, дабы предметы, которые он преподает по сей части, объяснить практикою, ибо рисунки и описания не могут дать ясного и достаточного о том понятия.

29. Все науки преподаются по начальным книгам, приуроченным к вышеупомянутому плану учения, т. е. соразмерно продолжению курсов и числу часов, означенных выше для каждой науки. Главное правление училищ примет меры к изданию в достаточном количестве сих различных книг.

### III. Учебные пособия

30. Учебные пособия состоят в книгах, о которых упомянуто в п. 29, и суть следующие: грамматика и словари латинские, немецкие и французские, хрестоматия латинских авторов, антология латинских поэтов, курс чистой математики, курс прикладной математики, курс опытной физики, курс философии, курс изящных наук, курс естественной истории, курс истории и географии всеобщей и рос-

сийской, статистика общая и частная Российского государства, начальные правила политической экономии, основания технологии и коммерческой науки.

31. Сверх того, в каждой гимназии должны быть: 1) библиотека, избранная из разных известнейших классических авторов и лучших ученых творений иностранных и российских, наипаче относящихся до учебных предметов, преподаваемых в гимназии; 2) собрание географических карт, глобусов и армиллярных сфер<sup>2</sup> с небольшим атласом древней географии для употребления учителя, толкующего латинских классиков, и для учителя истории и географии; 3) собрание естественных вещей из всех трех царств природы, потребных к изъяснению и наглядному познанию естественной истории, особливо ж всех естественных произведений той губернии, в коей гимназия находится; 4) собрание чертежей и моделей машин, наиболее употребляемых, к изъяснению механики и других частей прикладной математики и технологии; 5) собрание геометрических тел, геодезических орудий, астролябий, компасов и пр.; 6) собрание орудий физических. Каждое из сих собраний должно быть вверено надзору учителя той науки, к объяснению которой они способствуют.

#### IV. Об учителях

32. Учителя должны с точностью наблюдать учебные часы, назначенные директором в расположении учебных предметов, и никогда не пропускать классов, не уведомляя о том заблаговременно директора, в уездных училищах — смотрителя, в приходских — начальство оных и не представляя важных к отлучке своей причин...

40. Он должен стараться всеми силами, дабы ученики преподаваемые им предметы понимали ясно и правильно, и полагаться больше на свою прилежность и порядочные правила, нежели на чрезмерный труд учеников своих. Для малолетних детей он старается сделать учение свое легким, приятным и более забавным, нежели тягостным.

41. При наставлении всех учащихся, а особливо возрастных, учитель должен стараться более об образовании и изошрении рассудка их, нежели о наполнении и упражнении памяти, не теряя из виду главного предмета юношеского наставления, состоящего в том, чтобы приучить детей к трудолюбию, возбудить в них охоту и привязанность к наукам, которая, по выходе из училища, заставила бы их печись о дальнейшем усовершенствовании себя; показать им путь к наукам, дать почувствовать цену оных и употребление и через то сделать их способными ко всякому званию; особливо ж дать уму и сердцу их надлежащее направление, положить в них твердые основания честности и благонравия, исправить и преодолеть в них худые склонности.

42. Учителя занимают у своих учеников место родителей и потому должны принять их чувствования, кротость, ласковость, терпение и внимание к их пользе, сердцу родителей свойственные. Строгость их не должна иметь в себе ничего сурового, а благосклонность — ничего мягкосердного, дабы не привлечь на себя ни ненависти, ни

презрения. Они не должны быть ни сердиты, ни вспыльчивы; но не должны также пропускать без замечания проступков учеников своих, а в случае нужды и взыскания, которое никогда не должно быть производимо в жару и гневе и не прежде, как по надлежащем исследовании вины ученика.

43. Занимая, однако ж, место родителей, учителя не должны почитать себя за самовластных судей над детьми и управлять ими по своенравию, без всякого сношения с родителями. Сообщая свою власть учителям, родители не думают сами лишиться оной. Благоразумие требует того, чтобы учитель совокупным трудом и советом с родителями старался о наилучшем детей воспитании.

44. Первым предметом попечения учителя должно быть то, чтобы хорошо вызнать свойства и нравы детей, дабы можно было лучше управлять ими; он должен стараться с самого начала взять власть над детьми, состоящую в некотором преимущественном виде, внушающем к нему почтение, любовь и повиновение. Он должен всегда как сам говорить правду, так и детей наставлять говорить оную, поощрять их к чести, употреблять похвалы, награждения, ласковость; приучать к учтивству, опрятности и исправности и руководствовать ко всякому добру своими речами и примерами. В прочем учитель для своего поведения с учащимися имеет подробнейшее предписание в III и IV частях руководства, изданного для учителей I и II классов...

49. В первое воскресенье каждого месяца учителя гимназии должны собираться к директору для педагогических советов. Каждый из них сообщает собранию примечания, сделанные им в продолжение истекшего месяца о прилежании и успехах учеников, и мнения свои, каким бы образом сделать учение занимательнее, также и об удобнейшем усовершеннии способа учения. Сие взаимное сообщение мнений, сии прения о способе учения, труднейшем всех искусств, подают директору случай узнать совершенно сведения учителей, прилежание их к должностям и педагогические способности.

50. Как по университетским постановлениям учителя гимназий могут поступать на праздные места адъюнктов в университетах, то они должны стараться о распространении своих познаний в науках, коих начальные основания преподаются в гимназии, дабы сделаться достойными упомянутого повышения...

52. Препоручается также учителям гимназии под ведением директора вести исторические, метеорологические, топографические и статистические записки о губерниях, включая в оные сведения о земледелии, времени посева и жатвы, о свойствах земли, употребляемых при земледелии орудиях и других предметах, потребных к точному познанию общего хозяйства. Сей труд относится к числу посторонних обязанностей учителей, за которые они имеют ожидать особенной награды, если оный достоин будет уважения. Университет дает подробные по сему предмету наставления учителям через директора, который по мере того, как таковые записки будут изготовляемы, представляет оные высшему начальству.

53. Поелику ищущие мест учительских в общественных или частных училищах должны наперед испытываемы быть учителями гимназий не токмо в тех науках, кои они преподавать желают, но и в способе преподавания оных, то в случае недостаточного как в том, так и в другом знания ищущих учителя гимназий должны им в том способствовать как во время публичных наставлений, так и особенно изъяснять обязанности, к учительской должности принадлежащие.

## V. Об учениках

54. Всем учащимся должно наблюдать правила, изданные для них бывшей комиссиею народных училищ. И потому каждый ученик для познания должностей своих обязан снабдить себя сею книжкою, чего и требовать от их родителей или опекунов.

55. Ученики должны почитать своих учителей, повиноваться их приказаниям и исполнять оные с точностью; за слушание же учителю, непочтение и леность подлежат взысканиям, предписанным в руководстве учителям I и II классов части IV во II главе — об училищной строгости.

56. Все ученики должны снабдить себя книгами, к классу их принадлежащими, а притом иметь с собою в готовности бумагу, перья и другие к письму, рисованию и иным наукам принадлежности. Неимущим ученикам книги раздаются безденежно.

57. Ученики обязаны не прежде оставить училище, как пройдя все классы наук, в оном преподаваемых. Оставляющие училище прежде сего не получают аттестата о своих успехах в учении.

58. Поелику ни один ученик не должен быть принят в гимназию, если он не учился в каком-нибудь уездном училище всему тому, чему в оном обучают, то всякий ученик, вступающий в гимназию, должен прежде представить директору аттестат от смотрителя и учителей уездного училища о своих успехах в учении и о добропорядочном поведении. Учившийся в другом училище или дома не может быть принят иначе в гимназию, как по испытании учителями гимназии, которые если одобряют его знание и способность, то директор вносит имя принимаемого в список учеников того класса, в который, сообразно приобретенным им познаниям, он может быть помещен.

59. Каждый ученик обязан иметь по одному экземпляру начальных курсов, преподаваемых в гимназии, в которых между печатными листами должны быть вплетены листы белые, дабы каждый ученик во время преподавания учения или по выходе из классов мог на оных записывать объяснения и замечания учителя, который должен рассматривать, по крайней мере, один раз в неделю сии примечания, дабы удостовериться, так ли учащийся понял его наставления.

## VI. Открытые испытания в гимназиях

60. В гимназии ежегодно производятся открытые испытания перед начатием нового курса. За неделю до испытания учителя подают директору отчет, сообразный тому, который по силе п. 49 обязаны

давать ежемесячно, но гораздо подробнейший, наипаче об успехах учеников в различных частях преподаваемых ими наук...

62. Ученикам, наиболее отличившимся, раздаются награды после открытого испытания торжественно, дабы увеличить соревнование. После чего окончившие учение в нижних классах переходят в высшие.

63. Окончившие совершенно течение наук, выходя из гимназии, получают аттестат за подписанием директора и учителей гимназии о знании и поведении их во время учения, с означением числа наград, ими полученных.

## VII. О директоре

64. Директор гимназии избирается университетом того округа, к которому она принадлежит, и по представлению попечителя в Главное училищ правление утверждается министром народного просвещения.

65. В избрании директора наблюдается, чтобы он был сведущ в науках, мог исправно судить об искусстве учителей и успехах учеников; был бы деятелен, благонамерен, любил порядок и добродетель, усердствовал пользам юношества и знал цену воспитания...

70. Проходя все служение с усердием и рачительностью, он подает добрый пример в порядке и благонравии своим подчиненным и настаивает, чтобы и они, подражая ему в том, исполняли долг свой с точностью.

71. Директор наблюдает, чтобы представляемые им на утверждение университета учителя были благонравны, имели потребные к сей должности сведения, знали способ преподавать учение, в чем их вместе с учителями гимназии и испытует. Желających же познать сей способ допускает в гимназию к изучению оного, и когда кто из них окажет в том довольное искусство на испытании, то, отобрав у испытавших письменные о таком свидетельства, представляет оные при своем донесении в университет и по определению оного дает испытанному свидетельство на способность его и знание должностей учительских, за своим и учителей подписанием. Директор наблюдает, дабы в училищах, ему подведомых, никто, не имеющий такового свидетельства, не обучал, исключая непосредственно определяемых университетом.

72. Принимая смотрителей и учителей ласково, не оставляет их делом и советом как в классных, так и в собственных их надобностях; нерадивых же и в поведении неблагонравных убеждает к исправлению должностей их повторительными напоминаниями; но, не усмотря их исправления, доносит о том беспристрастно университету...

78. Директор, как хозяин гимназии, посещает оную всякий день и смотрит как за учебною, так и хозяйственною ее частью; прочие же училища и пансионы в столичных городах посещает, по крайней мере, в два месяца, а в губернских городах в две недели один раз или более, если местоположение города позволяет. Сверх того, он обязан хоть один раз в год объехать подведомые ему училища во всей губернии...



# Об уездных училищах

## I. Общие распоряжения

83. В каждом губернском и уездном городе должно быть, по крайней мере, одно уездное училище, в больших же городах по два таковых училища 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 вышеказанных двух учителей умеет рисовать, то он обучает сему искусству по 4 часа в неделю; в противном случае обучает рисованию особый учитель по 4 же часа.

88. Все учителя уездных училищ состоят в XII классе, если выше чинов не имеют, исключая из них учителя рисования, который состоит в XIV классе. Они определяются университетом того округа, в котором оные училища состоят.

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. Прием учеников бывает один раз в год, по окончании открытых испытаний.

## II. Преподавание учебных предметов

...93. Учение в уездных училищах начинается с тех самых предметов, которые следуют за оконченными в приходских училищах.

94. Учение в уездных училищах долженствует оканчиваться в два курса, из коих каждый продолжается по году. Из сего следует, что классов в уездном училище долженствует быть два же, кои именуются следующим порядком, начиная с низшего: I класс, II класс.

95. Учение продолжается в каждом классе по 28 часов в неделю, т. е. каждый день от 9 до 12 часов, до полудни, пополудни же по понедельникам и четвергам от 2 до 5, а по вторникам и пятницам от 2 до 4 часов; сверх того, по средам и субботам от 2 до 4 пополудни обучаются рисованию оба класса вместе.

96. Каждый учитель, кроме обучающего рисованию, преподает учение по 28 часов в неделю...

## III. Учебные пособия

98. Учебные пособия состоят в следующем: краткий и пространный катехизис, книга о должностях человека и гражданина, изъяснение евангелий, грамматика российского и местного языков, арифметика, всеобщая география совокупно с начальными основаниями математической географии, география Российского государства, всеобщая история, история российской, начальные правила слога, начальные правила геометрии, сокращение физики и естественной истории, начальные правила технологии, таблицы для чистописания, таблицы хронологические, глобусы и армиллярные сферы, карты всех частей света, генеральные и специальные карты Российской империи, карта древнего света и пр.

99. Все сии пособия должны находиться в достаточном количестве под ведением смотрителя, который по надобности для преподавания учения должен оные выдавать учителям.

## IV. Об учителях уездных училищ

100. Учителя уездных училищ в первое воскресенье каждого месяца должны собираться к смотрителю для предмета, предписанного в п. 49 сего Устава учителям гимназий.

101. Учителя уездных училищ могут поступать в учителя гимназий при открытии вакансий, и потому они должны стараться об усовершенствовании своих познаний в учебных предметах, в гимназиях преподаваемых.

## V. Об учениках уездных училищ

102. Ни один ученик не должен быть принят в уездное училище, если он не обучался в приходском или другом каком училище и не представит смотрителю аттестата от начальства приходского училища

об его успехах в учении и о добропорядочном поведении. Учившийся дома или в пансионе до принятия его подвергается испытанию учителей уездного училища, которые если одобряют его знание и способность, то смотритель вносит имя принимаемого в список учеников.

## VI. Открытые испытания

103. Все то, что в п. 60, 61, 62 и 63 сего Устава постановлено касательно испытания, награждения и выпуска из гимназии учеников, простирается и на уездные училища, с тою разностию, что учителя подробные отчеты об успехах учеников подают смотрителю, по крайней мере, за месяц до испытания, дабы смотритель училища, в уездном городе находящийся, имел время доставить оные директору, который может также быть при испытании. Ученики же получают аттестаты за подписанием смотрителя и уездных учителей...

## О приходских училищах

### I. 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 жительство, 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 нравоучения, 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 университета.

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

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

124. Прием в приходские училища бывает однажды в год по окончании открытого испытания. Желательно и полезно было бы, чтобы ни один ученик не оставлял училища прежде, нежели хорошо изучит-ся всему, в оном училище преподаваемому.

125. Для наблюдения за чистотою класса и вообще для употребления по хозяйственной части при училище приходском должен быть служитель, определяемый начальством оною.

## II. Преподавание учебных предметов

126. Учение в приходских училищах, начиная от окончания полевых работ, продолжается до начала оных в следующем году.

127. В приходском училище должен быть один класс; но если много будет учеников, то должно разделить их на два отделения, из коих в первое приходят ученики поутру от 8 до 11 часов, а во второе — от 1 до 4 часов пополудни.

128. Дети в сих отделениях обучаются по 3 часа в день. В первом отделении учитель обучает по 9 часов в неделю: 3 часа — познанию букв и чисел как гражданской, так и церковной печати и чтению букваря; 3 часа — изображению букв и чисел и чтению правил для учащихся и 3 часа — сокращенному катехизису и священной истории, по одному часу в день попеременно.

129. Во втором отделении учит он также по 9 часов в неделю: 3 часа — чтению книг, сочиненных для сего отделения, и чтению рукописей; 3 часа — письму и 3 часа — арифметике так, как и в первом отделении, в день по одному часу попеременно.

130. В воскресные и праздничные дни в приходских училищах должно преподавать один час катехизис и священную историю для обоих отделений.

131. Учение в каждом отделении продолжается в течение шести или семи зимних месяцев. В местах, где живут ремесленники, купцы и тому подобно состояния люди, науки продолжают во весь год, подобно как в уездных училищах.

## III. Учебные пособия в приходских училищах

132. Учебные пособия в приходских училищах состоят в следующем: таблицы азбучные, таблицы для складов, букварь российский, прописи и руководство к чистописанию, первая часть арифметики, сокращенный катехизис, краткое наставление о сельском домоводстве, произведениях природы, о сложении человеческого тела и вообще о средствах к предохранению здоровья, правила для учащихся и «Детский друг».

## IV. Обязанности учителей приходских училищ

133. Учителя приходских училищ должны обучать и поступать по правилам, предписанным в книге под заглавием «Руководство учителям I и II классов»<sup>3</sup>.

134. Они должны оканчивать учебные предметы в течение одного года, хотя бы по множеству учеников принуждены были разделить класс свой на два отделения.

135. Они каждое первое число месяца подают отчет об учениках начальству своему так точно, как учителя гимназии и уездных училищ подают оный своему начальству.

136. Они также поступают в уездные училища учителями, если имеют к тому потребные сведения и не состоят в духовном звании.

## V. Об учениках приходских училищ

137. Правила относительно испытания, награждений и выпуска учеников из приходских училищ наблюдаются те же, какие постановлены для гимназий и уездных училищ.

## VI. О начальстве приходских училищ

138. В казенных селениях о священнике и об одном из почетных жителей, которым вверяется надзирание за приходским училищем, смотритель уездных училищ через директора представляет на утверждение университету. В помещичьих селениях предоставляется воле помещиков как учредителей таковых училищ, поручить ли смотрение за оными другому кому-либо достойному носить сию должность или самим иметь непосредственный за оными присмотр.

139. Определяемый особливо начальник приходского училища в помещичьих селениях зависит по хозяйственной части от помещика, который препоручает ему требовать руководства и содействия по части учебной от смотрителя уездного училища, наблюдая всеобщие постановления, служащие к достижению благонадежного состояния его заведения. Имеющие же в ведении своем приходские училища в казенных селениях зависят непосредственно по училищным делам от смотрителя.

140. Для единообразного устройства училищных заведений начальство училищ приходских следует всем тем правилам, которые постановлены для смотрителей уездных училищ.

## О пансионах

141. Желающий завести у себя пансион должен явиться прежде к директору и просить на то от него позволения, приложив к прошению своему имеющиеся у него свидетельства и обстоятельный план, какие науки он в училище своем завести намерен, кто таковы те, кои в оном обучать будут, имеют ли они надлежащие свидетельства о тех занятиях, которым других учить хотят, равно как и о способе учебном; так же, как он располагает часы ежедневного учения и какую плату полагает за содержание и учение своих воспитанников. Поданное

такое прошение директор препровождает в университет, который дает позволение на открытие училища или запрещение, ежели представленные свидетельства найдутся недостаточными...

142—158. (О правилах учреждения пансионеров, назначении учебных предметов, о приеме учителей, о благонаравии и воспитании питомцев, о запрещении воспитывать детей обоего пола вместе, о ежегодных испытаниях).

### Об училищах, под особенными названиями устроенных

159. Все училища, как ныне существующие, так и впредь заводимые, под каким бы то ни было названием, исключая подведомых святейшему синоду и тех, которые иному начальству высочайше вверены, руководствуются всеми общими предписаниями сего Устава, и начальники оных обязаны доставлять директору гимназии сведения обо всех делах училищных наравне с прочими училищами, в ведении его состоящими.

### О хозяйственной части гимназий, уездных и приходских училищ

160. Гимназии, что принадлежит до директоров, учителей, служителей и зданий, содержатся от казны на штатном положении, с дополнением сумм, поныне от приказов на сей предмет отпускаемых.

161. Уездные училища содержатся от казны на штатном положении, с дополнением также сумм, от городских обществ ныне отпускаемых.

162. Если где будут приходские училища, то оные содержатся в городах от городских обществ, в казенных селениях — на иждивении прихожан, в селениях помещичьих — по распоряжению помещиков...

163. (О порядке выдачи сумм на содержание означенных заведений).

164. При гимназиях, уездных и приходских училищах могут быть содержимы воспитанники на счет приказов общественного призрения, городских обществ, селений и частных благотворителей.

165. Вообще быть училищам поблизости церквей или среди города либо селения; а ежели училищ более одного, среди той части, для которой училище заведено...

166—170. (О присмотре за училищными зданиями, о хозяйственном обслуживании училищ и о денежной отчетности).

## Михаил Михайлович Сперанский (1772—1839)



Русский государственный и политический деятель. Родился в с. Черкутино Владимирского уезда Владимирской губернии, в семье священника. Грамоте обучился дома. Закончил Владимирскую духовную семинарию, затем как лучший воспитанник был переведен в Петербург в Главную Александро-Невскую семинарию. По окончании (1791) преподавал в ней математику, физику, красноречие, а потом и философию.

С 1797 г. М. М. Сперанский находится на государственной службе в канцелярии генерал-прокурора, а в 1803—1807 гг. является директором департамента Министерства внутренних дел. В эти годы он сблизился с единомышленниками Алек-

сандра I, составлявшими Негласный комитет<sup>1</sup>, члены которого сразу оценили способность Сперанского кодифицировать идеи Негласного комитета, облекать их в форму указа или государственного манифеста. Благодаря этой способности Сперанского многие государственные начинания получали строгую юридическую форму. Он назначается статс-секретарем, а с 1808 г. членом Комиссии составления законов. Ему было поручено составление общего плана государственных преобразований, который и был подготовлен им в 1809 г. В плане государственных преобразований — «Введение к уложению государственных законов» — он рекомендовал для предотвращения возможных революционных событий в России придать самодержавию внешние формы конституционной монархии (выборность части чиновников, новые начала организации суда, государственного контроля, разделение властей и пр.). Крепостное право сохранялось; Сперанский считал, что оно отменится постепенно, под воздействием разви-

тия промышленности, торговли, просвещения, а крепостным крестьянам, рабочим, домашней прислуге предоставлялись лишь некоторые гражданские права.

Единая система государственного образования, разрабатываемая в самом начале века при участии Сперанского, призвана была просветить народ, чтобы посредством законов управлять просвещенным народом. По инициативе Сперанского в 1809 г. был издан указ, требовавший от чиновников определенного уровня образования. Все основные документы по народному образованию: «Предварительные правила», Устав 1804 г., Указ от 6 августа 1809 г. и другие, кодифицированные Сперанским, приобрели в какой-то мере отпечаток его образа мыслей и взглядов на характер и направление образования в России начала XIX столетия. Этот факт был отмечен декабристом Н. И. Тургеневым, хорошо знавшим М. М. Сперанского по службе [6].

Деятельность М. М. Сперанского, либеральное направление многих реформ, в том числе и в области просвещения, вызывали недовольство консервативного дворянства. Было составлено подметное письмо о его «измене». Но дело, конечно, не только в этом письме. Александр I хотел доказать, что он, государь, — единственный законодатель, «единственный источник властей» [2, с. 89 и след.]. В результате в 1812 г. М. М. Сперанский был сослан в Нижний Новгород, затем в Пермь. С его отставкой началось крушение либеральных идей, восторжествовали реакция и режим Аракчеева. В августе 1816 г. Сперанский был назначен пензенским губернатором, а в 1819 г. — генерал-губернатором Сибири с пребыванием в Тобольске. Был инициатором реформ управления Сибирью. В 1821 г. Сперанский возвращен в Петербург и назначен членом Государственного совета и управляющим Комиссией составления законов. К этому времени Сперанский стал защитником неограниченной монархии. Он был составителем манифеста 13 декабря 1825 г. о вступлении на престол императора Николая I, членом Верховного уголовного суда над декабристами. Николай I поставил Сперанского во главе Комиссии по составлению свода законов Российской империи и сделал его официальным юрисконсультom русского правительства. Под руководством Сперанского были составлены Полное собрание законов Российской империи в 45 томах (1830), Свод законов Российской империи в 15 томах (1832) и др.

---

## Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще<sup>2</sup>

Наука просвещать народ для добрых государей всегда была важным предметом размышления, ибо добрые государи всегда находили более славы управлять народом просвещенным посредством законов, нежели повелевать толпою невежд по неограниченной их воле.

Но сколько наука сия была всегда уважена, столько правила ее доселе были подвержены колебанию и неизвестности. История пред-



ставляет нам разные системы, или, лучше сказать, разные попытки систем просвещения.

Были государи, кои думали, что просвещение к народу не иначе может изливаться, как от высших степеней государства; другие — источники просвещения открывали в самих нижних классах. Средства, употребляемые к просвещению, были также различны: одни употребляли к сему религию, другие — торговлю, иные — установления учебные: академии, университеты и пр.

В России система просвещения несколько раз переменялась. Петр I думал, что народ его не иначе просвещен быть может, как введением нравов и обычаев иностранных. Известны те упреки, каковые сему образу просвещения от разных писателей были впоследствии сделаны... Может быть, некоторою частью они справедливы. Может быть, надлежало бы более обратить внимание на нравы и характер народный, нежели на его одежду. Может быть, надлежало бы менее пленяться блеском иностранной наружности и более примениться ко внутренним способам просвещения, нежели к заимствованию внешних; но все сии рассуждения, подобно пророчествам, издаваемым после события, столько же ныне тщетны, сколько и не сообразны с духом того времени, когда жил Петр Великий и когда вообще в Европе не имели еще точных понятий об истинном просвещении, понятий, и в наши времена довольно еще редких.

Как бы то ни было, но преемники сего государя не лучшие, кажется, имели размышления об истинных способах народного просвещения. Установление академии имело более блеску, нежели пользы. Собственно говоря, место сие столь же мало принадлежало к России, как и академия парижская, и все ученые европейские заведения. Свет открытий, льющийся с сих горних стран разума, редко озарял наших соотечичей, и праотцы наши знали бытие и пользу сего ученого сословия только потому, что вычитали в месяцесловах предсказания по год.

Учреждение университета более имело связи с народным просвещением, и хотя в 30 миллионах народу сто человек благоспитанных юношей не могут составить значащего общества, но, по крайней мере, сии сто человек рассыпаны были в народе и свет, ими приносимый, не терялся в странах отдаленных.

Неблестательное, едва приметное, не всем и ныне известное установление духовных училищ имело также свою пользу; семинарии устроены были на тот конец, чтобы доставить России просвещеннейшее духовенство, но по превращению, довольно обыкновенному в вещах человеческих, духовенство наше осталось почти все в прежнем невежестве, а семинарии доставили лучших людей университету и рассеяли в гражданских правительствах несколько искусных делопроизводителей.

Вслед за сими учреждениями последовало заведение корпусов для дворянства, заведение, весьма полезное по своему намерению, но весьма недостаточное по своему плану.

Учреждение народных школ можно почесть последним действием

правительства в народном просвещении до времени настоящего царствования.

Сие краткое изложение всех учебных учреждений в России дает следующие примечания:

1. Просвещение в России, так же как и в других многих государствах, шло доселе á rebours, т. е. вопреки здравому смыслу. Ибо здравый смысл требует начинать вещи с их основания и вести к совершенству постепенно, и, следовательно, должно бы было начать народными школами и кончить академией.

2. Сравнивая способы просвещения, доселе правительством употребленные, с пространством и положением России, можно сказать, что часть сия доселе шла почти без всякого внимания: ибо, приняв в счет необходимого действие упущений, злоупотреблений и нерадения и отделив то, что устроено было для единого блеску, способы сии в отношении их к истинной пользе найдутся почти ничтожными.

## Об усовершеннии общего народного воспитания

### I. Причины настоящих неудобств

Главные средства, коими правительство может действовать на воспитание народное, состоят:

1. В доставлении способов к просвещению.

Сюда принадлежит устройство училищ, библиотек и тому подобных публичных заведений.

2. В побуждениях и некоторой *моральной* необходимости общего образования.

В России первое из сих средств давно уже было принято и, переходя разные постепенности, в настоящее царствование нарочито усилено. Можно с достоверностью сказать, что никакое правительство не употребляло в сей части ни более щедрости, ни более усилий.

Но второе средство доселе не было еще довольно употребляемо. Доселе правительство ограничивало себя частными поощрениями, отличиями, напоминаниями. Но учение никогда еще не было у нас поставляемо условием необходимым и обязанностью непременною для вступления в службу и занятия гражданских мест.

Между тем известно, что условие сие в других государствах существует. Не говоря уже о Франции, ни в Австрии, ни в Англии, ни в немецких землях никто не может быть ни судьей, ни адвокатом, ни прокурором без аттестата и испытания известных учебных мест.

И в России условие сие предварительно уже принято; в Правилах народного просвещения (ст. 24) постановлено: «Чтобы ни в какой губернии спустя пять лет по устройении в округе, к которому она принадлежит, на основании общих правил училищной части не определять к гражданской должности, требующей юридических и других познаний, людей, не окончивших учения в общественном или частном училище». Положенные сим правилом лета истекают, но каким образом привести

меру сию в действие, когда во всех университетах и гимназиях количество учащихся столь малочисленно?

Нужно прежде всего рассмотреть причины сей малочисленности.

Из опытов известно, что у нас существует три рода гражданского учения: 1) учение домашнее; 2) учение в частных пансионах; 3) учение в казенных училищах.

Учение домашнее обыкновенно употребляется в домах дворян богатых, имеющих способы нанять учителей и гувернера.

Учение в пансионах есть удел дворян средних.

Учение в училищах большею частью оставляется людям бедным свободных состояний.

Первый способ учения очевидно для государства неудобен: 1) потому, что для великого числа людей нельзя найти довольно хороших учителей. Отсюда все те странности и укорины, коим выбор иностранных учителей издавна и не без основания у нас толико оглашен; 2) способ сей неудобен и потому, что он не оставляет правительству средств наблюдать за духом воспитания и приводить юношество к некоторому единообразию общественных правил.

Второй способ (учение в частных пансионах) в меньшей степени, но те же представляет неудобства.

Третий всех был бы предпочтительнее.

Но все три вместе имеют то главное неудобство, что в них ограничиваются первыми токмо начатками словесности и считают воспитание конченным, как скоро приобретено некоторое познание в иностранном языке, в арифметике и тому подобных стихийных науках, т. е. считают его конченным там именно, где оно действительно начинается.

Нужно рассмотреть причины сего странного расчета, чтоб обнаружить самый корень зла.

Все успехи гражданской службы измеряются у нас чинами, ибо с чинами сопрягаются не мнимые только отличия, но и места и все выгоды. Чины же даются большею частью по летам службы.

Отсюда сие вообще странное, но весьма естественное влечение к чинам и отсюда раннее поступление на службу. (Отсюда сей общий и ясный расчет отца, желающего устроить обыкновенным порядком судьбу детей своих. Он состоит в следующем: порядочное гражданское воспитание не может совершиться, как, по крайней мере, в 21-й год возраста. Студент, окончивший в сие время учение, получает по закону чин коллежского регистратора, между тем как другой, вступивший в службу прежде окончания наук или совсем без учения, в то же самое время выходит уже по летам службы в титулярные советники. Здесь начинается разность весьма уже приметная: между тем как ученый достигнет чина коллежского асессора, неученый с некоторым навыком и небольшим покровительством выйдет уже в статские советники; следовательно, лучше, кажется, отцу скорее ввести детей в службу, нежели продолжать их науки.) И следовательно, совершенная преграда всякому учению основательному, требующему времени и некоторой в уме зрелости.

Отсюда предпочтение пансионов частных и домашнего воспитания, в коих все науки пробегаются слегка и поверхностно, и отчуждение от училищ государственных, коих ход основан не на блеске, но на методах правильных.

Посему если бы чинов гражданских не было, а места занимались бы по успехам просвещения или, по крайней мере, если бы чины раздаваемы были в точной соразмерности с науками, то каждый по необходимости принужден был бы учиться, чтобы достигнуть или места, или отличий.

Итак, в чинах и неудобном их распределении состоит первое и главное начало настоящего заблуждения.

## II. Способы

Из предыдущего явствует, что в лучшем распорядке гражданских чинов должно искать той моральной необходимости, коею правительство может действовать на успехи воспитания.

Два способа здесь представиться могут: один, можно сказать, коренной, а другой — приуготовительный.

### Первое средство

Чины гражданские введены в Россию в те времена, когда в грубых нравах века не было другого способа дать людям, занимающим гражданские должности, некоторое уважение и отличие от черни, как сравнив с чинами военными; отсюда произошла пресловутая табель о рангах<sup>3</sup>.

Чины гражданские в начале своем имели постоянное знаменование. Коллежский советник был действительно советник коллегии; но впоследствии мало-помалу знаменование сие переменялось, чины умножились без меры, отделились от мест, и остались даже такие чины, коим и должности соответствующие в империи уже не существуют.

Две причины содействовали сему размножению чинов: 1) правительство находило в них легкий и неубыточный способ поощрять и награждать исполнителей; 2) чины представляют удобный способ перехода из других состояний в дворянское и, следовательно, по-видимому, поправляют неравновесие.

Первая причина не может быть уважительна. Давая чин, правительство дает не мнимое только и сравнительное титуло; оно дает право на место, по чину сему соответствующее, но к коему чиновник сей никогда не готовился, и, следовательно, готовит себе неспособного исполнителя. (Сие неудобство особливо в высших чинах ощутительно.) Оно дает ему право и на следующие чины, коих он одними летами службы без сомнения достигнет, и, следовательно, давая чин, например, коллежского ассессора чиновнику, в полицейском деле расторопному, оно вместе с тем законом ручается ему и в чине тайного советника, к коему он и природою и воспитанием не призван. Оно дает

ему еще более, давая право покупать деревни и владеть людьми в крепость.

Итак, награда чинами, по первому взгляду такая легкая и почти мнимая, в самом деле есть монета самая неудобная и для государства обременительная.

Вторая причина более имеет основательности. В самом деле, посредством чинов отворяется всем свободным состояниям переход в дворянство: отсюда соревнование, поощрение дарованиям и пр. Но все сии выгоды были бы тогда только уважительны, когда бы *дворянство* наше не было основано на крепостном владении людьми; в настоящем же положении, приобщая новых чиновников к сему сословию, правительство не умножает ли массу, народ тяготящую, и, желая постановить равновесие с одной стороны, не разрушает ли его с другой? Не доказывают ли, впрочем, примеры, что новые дворяне, чинами происшедшие, бывают и горше и алчнее старых?

Итак, ни в виде легких наград, ни в виде перехода к равновесию чины не могут быть признаны установлением для государства ни нужным, ни полезным.

Но вредных их последствий исчислить трудно. Они делят народ на два несоразмерных класса — на дворянство и чернь; не оставляют почти места среднему, столь полезному состоянию; отвергают в презрение все, что ими не украшено; дают ложную цену местам и достоинствам, смешивают и ставят наравне людей просвещенных с невеждами, наполняют должности чиновниками неспособными и даже из писцов, науками не приуроченных; одним порядком службы приводят людей к высшим званиям государственным; искательствами и множеством мелких злоупотреблений они развращают дух народный и, что всего горше, заражают сами источники народного воспитания.

Из сего видно, что средство, самое коренное к успехам народного образования, было бы уничтожение на будущее время всех чинов титулярных, или, лучше сказать, обращение их к тому первоначальному правилу, чтоб чины не что иное были, как означение мест, действительно занимаемых.

Но предложение сие требует мер предварительных. Оно должно быть соображено с теми основаниями, на коих права дворянства должны быть постановлены. Ввести его ныне без общего плана было бы неудобно.

Но ныне же можно ввести некоторые правила, к нему принадлежащие и успехам общего образования способствующие.

## Второе средство

Сии приурочительные правила могут состоять в следующем:

1. Чин коллежского асессора, яко первый чин, дающий право на потомственное дворянство, открыть для тех только, кои будут обучаться или будут испытаны в университетах. Сие представит первую необходимость публичного воспитания.

2. Для канцелярских чинов довольно оставить первые три офицерских чина, кои со временем при общем плане могут быть преобразованы в одно личное дворянство с правом владеть землею в крепость, а людей селить по условиям.

3. Последующие восьмиклассные чины затруднить для неучившихся и облегчить, сколь возможно, для тех, кои предъявят свидетельства в их учении. Второе побуждение к наукам.

4. Чин статского советника, яко к государственной уже службе принадлежащий, сколь можно более уважить и открыть его единственно для людей испытанных и в службе довольно уже упражнявшихся. Сие составит третье побуждение к учению и, сверх того, преграждает вход в государственную службу лицам, кои ввергают ее в некоторое неуважение.

На сем основании составлен прилагаемый при сем проект Указа.

## Николай Михайлович Карамзин (1766—1826)



*Писатель, публицист и историк. Родился в с. Михайловка Бузулукского уезда Оренбургской губернии, в семье помещика. Рано лишился матери. Отец, выйдя в отставку, увез ребенка в с. Знаменское Симбирского уезда Симбирской губернии. Первоначальное образование будущий писатель получил дома, затем воспитывался в частных пансионах Симбирска и Москвы. После окончания пансиона в Москве служил в Петербурге в Преображенском полку, куда был записан в раннем детстве. После смерти отца вышел в отставку, целиком посвятив себя литературно-журналистской деятельности. В Москве сблизился с просветительским кружком Н. И. Новикова<sup>1</sup>, принимал участие в издании журнала «Детское чтение для сердца и разума» (главный издатель Н. И. Новиков), занимался переводами.*

*В 1789 г. уехал за границу, посетил Германию, Швейцарию, Францию, Англию. Вернувшись из путешествия (1790), предпринял*

издание «Московского журнала» (1791—1792), в котором опубликовал основную часть «Писем русского путешественника», а также произведения «Бедная Лиза», «Лиодор», «Наталья, боярская дочь», стихи, рецензии, критические статьи.

«Письма русского путешественника» — одно из популярнейших произведений русской литературы конца XVIII в. Писатель открыл русским людям мир напряженной социальной, политической и духовной жизни народов Западной Европы в пору, когда устои феодального общества потрясла французская революция. В завершенном виде, отдельной книгой «Письма русского путешественника» появились только в 1801 г., после смерти Павла I. Своими «Письмами русского путешественника» Н. М. Карамзин, по словам В. Г. Белинского, «довершил и утвердил знакомство русского образованного общества с Европою» [3, с. 10].

Живой, почти разговорный литературный язык Карамзина в начале XIX в. вызвал полемику о старом и новом слоге. В статье «Рассуждение о старом и новом слоге» А. С. Шишков<sup>2</sup>, защитник теории М. В. Ломоносова о «трех штилях», обрушился с упреками на литераторов, отошедших в своих произведениях от этой теории, употреблявших в них много иностранных слов вместо русских. Карамзин не принял вызова и не участвовал в полемике, хотя и меньше стал употреблять нерусских слов, но не признал славянский язык основой «высокого стиля».

В 1802—1803 гг. Н. М. Карамзин стал издавать журнал «Вестник Европы», в котором имелось несколько постоянных разделов: литературный, критический и политический. С позиций умеренного либерализма он проводил в журнале свои мысли о просвещении, пропагандировал идею всеобщего, хотя и неодинакового для разных сословий, просвещения, ставя чисто русские вопросы: «О новом образовании народного просвещения в России», «О верном способе иметь в России довольно учителей». Карамзин осуждал подражательность и пристрастие к иноземному («О любви к Отечеству и народной гордости»); стремление дворян воспитывать детей за границей вызвало статью «Странность», поводом для которой явилось намерение основать недалеко от Парижа пансион для русских юношей. Небрежность дворянского воспитания писатель изобразил в статье «Исповедь» (признание богатого барича в пустоте и бесполезности светской жизни). В науке и ее распространении в России Н. М. Карамзин видел одно из основных средств развития гражданственности и достижения общего благосостояния. В этом журнале была опубликована историческая повесть Н. М. Карамзина «Марфа Посадница, или Покорение Новгорода» (1803), утверждавшая неизбежность победы самодержавия над вольным городом, в то же время женщина, готовая умереть за свободу, вызывает у писателя восхищение; напечатана автобиографическая повесть «Рыцарь нашего времени».

«Главное благоденствие» для России Карамзин видел в распространении сельских приходских училищ, которые признавал истинно народными, составляющими основание государственного просвещения.

*Сельские приходские училища, по заключению Карамзина, полезнее лицеев.*

*По крестьянскому вопросу Карамзин выразил свой взгляд в «Письме сельского жителя». Он — за ограничение, а не за уничтожение крепостного состояния. Освобождение крестьян, по мнению Карамзина, не принесло бы благоденствия России, так как освобожденные крестьяне, считал он, предадутся лени.*

*В «Записке о древней и новой России», которая при жизни Александра I не была опубликована, Карамзин письменно изложил свои взгляды на все преобразования в России начала XIX в. Отстаивая мысль о том, что в России должно быть самодержавие, и считая, что крепостное право должно быть сохранено, он резко критиковал правление Александра I, заявляя, что «Россия наполнена недовольствами», выступил с резкой критикой проектов государственных преобразований М. М. Сперанского. «Записка...» вызвала раздражение Александра I. В 1819 г. Карамзин подал новую записку, вызвавшую еще большее возмущение царя. Однако Карамзин не отказался от веры в самодержавие и поэтому осудил восстание декабристов 1825 г. Тем не менее монархическая позиция Н. М. Карамзина не была однозначной. Из воспоминаний декабриста А. Е. Розена<sup>3</sup> известно, что Карамзин был единственным человеком, который осмелился заступиться перед Николаем I за тех, кого сам же называл злодеями: «Из русских один только Н. М. Карамзин, имевший доступ к государю, дерзнул замолвить слово, сказав: «Ваше величество! Заблуждения и преступления этих молодых людей суть заблуждения и преступления нашего века!» [4, с. 173]. И это в то время, когда «журналы и газеты выражали только мнение и волю правительства; издатели не смели иметь своего мнения, а мнения общественного не было никакого» [там же].*

*Политическая позиция Карамзина в условиях начатой декабристами борьбы с самодержавием носила реакционный характер. Но личная честность и гражданское мужество писателя, его преданность литературе привлекали к нему передовых людей — его современников: декабристов Н. И. Тургенева, Н. М. Муравьева, молодого А. С. Пушкина.*

*С конца 1803 г. и до последнего для жизни Н. М. Карамзин был официальным историографом России. Он целиком отдался громадному труду — созданию многотомной «Истории государства Российского».*

*В 1818 г. из печати вышли первые восемь томов «Истории...». Против монархической концепции Карамзина выступили декабристы. Карамзин не только не осуждает государственных законов, прикрывших русских крестьян к земле, но он «как будто даже оправдывает их косвенно, восхваляет их, набрасывая унылую картину бедственного положения крестьян, пока они пользовались свободой» [6, с. 344]. Он заявил о необходимости и полезности для России самодержавной власти, полагая, что «только самодержавие может сохранить ее грозной и сильной» [там же, с. 342]. Девятый том «Исто-*



рии...» (1821) был посвящен царствованию Ивана Грозного, в десятом и одиннадцатом томах рассказывалось о Федоре Иоанновиче и Борисе Годунове.

В своей литературной деятельности Н. М. Карамзин развил просветительские тенденции русской общественной мысли конца XVIII—начала XIX в. Его мысли относительно просвещения, воспитания и образования, опубликованные в самом начале XIX в. (1802—1804), сохраняют либеральный характер, вносят значительный вклад в сокровищницу русской общественно-педагогической литературы.

---

## Странность <sup>4</sup>

Француз, который жил долго в России и возвратился в свое отечество, публикует оттуда в московских газетах\*, что он близ Парижа завел пансион для русских молодых дворян и приглашает родителей отправить к нему из России детей своих на воспитание, обещая учить их всему нужному, особливо же языку русскому! Живучи в уединении, я не знаю, что другие подумали о таком объявлении. Мне кажется оно более смешным, нежели досадным: ибо я уверен, что наши дворяне не захотят воспользоваться благосклонным предложением господина N. N. Французы ветрены — были и будут! Снисходительный человек во многом извиняет их *легкомыслие*. Иначе как вздумать, чтобы родители в Отечестве нашем не имели способов воспитывать детей и могли безрассудно удалить их от себя, забыть священный долг свой и вверить судьбу юных сердец чужому, неизвестному человеку? Мы готовы платить французам или другим иностранцам за уроки в их языках, которые нужны для благородного россиянина и служат ему средством просвещения: у нас есть деньги! Но у нас есть и рассудок. Мы знаем первый и святейший закон природы, что мать и отец должны образовать нравственность детей своих, которая есть главная часть воспитания; мы знаем, что всякий должен расти в своем Отечестве и заранее привыкать к его климату, обычаям, характеру жителей, образу жизни и правления; мы знаем, что в одной России можно сделаться хорошим русским — а нам, для государственного счастья, не надобно ни французов, ни англичан! Пусть в некоторые лета молодой человек, уже приготовленный к основательному рассуждению, едет в чужие земли узнать европейские народы, сравнить их физическое и гражданское состояние с нашим, чувствовать даже и самое их превосходство во многих отношениях! Я не боюсь за него: сердце юноши оставляет у нас предметы нежнейших чувств своих; оно будет стремиться к нам из отдаления; под ясным небом южной Европы он скажет: *хорошо, но в России семейство мое, друзья, товарищи моего детства!* Он будет многому удивляться, многое хвалить, но не полюбит никакой страны более Отечества. Человек может иногда

\* В первых номерах декабря месяца 1801.

ИСТОРІЯ  
ГОСУДАРСТВА РОССІЙСКАГО.

ТОМЪ I

---

ИЗДАНИЕ ВТОРОЕ, ИСПРАВЛЕННОЕ.

♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦

*Изданіе мѣ братьевъ Слениныхъ.*

---

САНКТПЕТЕРБУРГЪ.  
ВЪ ТИПОГРАФІИ Н. ГРХЧА.  
1818.

ненавидеть землю, в которой он жил долго; но *всегда, всегда любить ту, в которой воспитывался*: истинная [любовь] важна для отцов семейства и понятная для всякого разума! Впечатления юности составляют главную драгоценность души; они всего для нас любезнее, подобно как самый простой весенний цветок радует нас более пышной летней розой. Место, которое напоминает человеку первые действия сердца и разума его, будет для него приятнейшим местом на свете. Если отец пошлет десятилетнего сына своего на пять или шесть лет в чужую землю, то чужая земля будет для сына отечеством: она даст ему первые нравственные, сильные чувства, и сама натура привяжет его к ней милыми, неразрывными узами. Возраст отрока есть развитие нравственности и души; от 10 до 15 лет решится судьба нашей жизни и чувствительности.

Когда благоразумный человек надолго едет в какую-нибудь землю, то он старается заранее узнать ее обычаи, если не делом, то хотя воображением привыкает к ним, зная, что непривычка к образу мыслей и жизни тех людей, с которыми нам ежедневно быть должно, производит для нас многие существенные неприятности. А сын мой, которому определено жить и умереть в России, поедет образовывать душу свою во Францию? Ему надобно знать русских, с которыми у него одно гражданское и нравственное счастье: а я пошлю его к французам. Положим, что все европейские народы с некоторого времени сближаются между собою характером; но различие все еще велико и навсегда останется в свойствах, обычаях и нравах, происходящих от климата, образа правления, *судьбы наших предков* и других причин, еще не изъясненных философами.

Господин N. N., учредитель парижского пансиона, скажет нам: «Вы должны согласиться, что человек еще важнее гражданина: а человек может лучше образоваться во Франции, нежели в России». Первое справедливо; на второе не согласимся. Мы уже, слава богу! не варвары; у нас есть все способы просвещения, какие только могут найтись во Франции; и там и здесь учат одному, по одним авторам и книгам. Сам французский язык можно в Петербурге или в Москве узнать так же хорошо, как в Париже; положим, что и не так хорошо; но некоторые совершеннейшие его оттенки награждают ли за нравственный и политический вред чужестранного воспитания? Природный язык для нас важнее французского; а господин N. N., несмотря на свое милостивое обещание, не выучит детей наших в Париже говорить так хорошо по-русски, как они здесь выучатся. Питомцы его, через 6 или 7 лет возвратясь в Россию, стали бы терзать слух наш варварскими своими фразами; они сказали бы нам: «*Мы говори язык свой; мы знаем математики; мы представляем наши почтения согражданам*»\*. А сограждане назвали бы их глупцами, невеждами, дурно воспитанными людьми: ибо кто не знает своего природного языка, тот, конечно, дурно воспитан, хотя бы знал наизусть

\* Такие фразы слышали мы от русских французов. Некоторые из них утверждают даже, что наш язык не имеет правил. Несчастные!

и все книги браминов; они сказали бы сим полугаллам: «Зачем вы к нам приехали? Зачем не остались во Франции? Мы не признаем вас земляками своими; вы недостойны называться русскими, которые гордятся языком Святослава, Владимира, Пожарского, Петра Великого. Вы не имеете Отечества: ибо и самые французы, не смотря на то, что вы прекрасно даете чувствовать немое *E*, не признают вас французами!» И добродушные родители, лишив себя неизъяснимого удовольствия видеть на лице и в душе милых детей расцветание красоты физической и нравственной, вместо благовоспитанных людей увидели бы в них французских обезьян или попугаев, которые наименовали бы им всех парижских актеров, а не умели бы с чувством произнести священного имени России, отца, матери и сограждан!

Но я, подобно славному рыцарю Дон Кихоту, сражаюсь с ветряными мельницами, принимая их за исполинов. Конечно, никто из благоразумных дворян российских не подумает отправить детей своих в пансион к господину N. N., над которым, без сомнения, и французы смеются.

## О любви к Отечеству и народной гордости<sup>5</sup>

Любовь к Отечеству может быть *физическая, моральная и политическая*.

Человек любит место своего рождения и воспитания. Сия привязанность есть общая для всех людей и народов: есть дело природы — и должна быть названа *физическою*. Родина мила сердцу не местными красотами, не ясным небом, не приятным климатом, а пленительными воспоминаниями, окружающими, так сказать, утро и колыбель человечества. В свете нет ничего милее жизни; она есть первое счастье — а начало всякого благополучия имеет для нашего воображения какую-то особенную прелесть. Так нежные любовники и друзья освящают в памяти первый день любви и дружбы своей. Лапландец, рожденный почти в гробе природы, не смотря на то любит холодный мрак земли своей. Переселите его в счастливую Италию: он взором и сердцем будет обращаться к Северу, подобно магниту; яркое сияние солнца не произведет таких сладких чувств в его душе, как день сумрачный, как свист бури, как падение снега: они напоминают ему Отечество! Само расположение нервов, образованных в человеке по климату, привязывает нас к родине. Недаром медики советуют иногда больным лечиться ее воздухом... Всякое растение имеет более силы в своем климате: закон природы и для человека не изменяется. Не говорю, чтобы естественные красоты и выгоды Отчизны не имели никакого влияния на общую любовь к ней: некоторые земли, обогащенные природою, могут быть тем милее своим жителям; говорю только, что сии красоты и выгоды не бывают главным основанием физической привязанности людей к Отечеству: ибо она не была бы тогда общею.

С кем мы росли и живем, к тем привыкаем. Душа их *сообразуется* с нашею; делается некоторым ее зеркалом; служит предметом или средством наших моральных удовольствий и обращается в предмет склонности для сердца. Сия любовь к согражданам или к людям, с которыми мы росли, воспитывались и живем, есть вторая, или *моральная*, любовь к Отечеству, столь же общая, как и первая, местная или физическая, но действующая в некоторых letech сильнее: ибо время утверждает привычку. Надобно видеть двух единоплеменцев, которые в чужой земле находят друг друга: с каким удовольствием они обнимаются и спешат излить душу в искренних разговорах! Они видятся в первый раз, но уже знакомы и дружны, утверждая личную связь свою какими-нибудь общими связями Отечества! Им кажется, что они, говоря даже иностранным языком, лучше разумеют друг друга, нежели прочих: ибо в характере единоплеменцев есть всегда некоторое сходство и жители одного государства образуют всегда, так сказать, электрическую цепь, передающую им одно впечатление посредством самых отдаленных колец или звеньев...

Но физическая и моральная привязанность к Отечеству, действие природы и свойств человека не составляют еще той великой добродетели, которою славилась Греция и римляне. Патриотизм есть любовь к благу и славе Отечества и желание способствовать им во всех отношениях. Он требует рассуждения — и потому не все люди имеют его.

Самая лучшая философия есть та, которая основывает должность человека на его счастье. Она скажет нам, что мы должны любить пользу Отечества, ибо с нею неразрывна наша собственная; что его просвещение окружает нас самих многими удовольствиями в жизни; что его тишина и добродетели служат щитом семейственных наслаждений; что слава его есть наша слава; и если оскорбительно человеку называться сыном презренного отца, то не менее оскорбительно и гражданину называться сыном презренного отечества. Таким образом, любовь к собственному благу производит в нас любовь к Отечеству, а личное самолюбие — гордость народную, которая служит опорой патриотизма...

Я не смею думать, чтобы у нас в России было немного патриотов; но мне кажется, что мы излишне *смирены* в мыслях о народном своем достоинстве, а смирение в политике вредно. Кто самого себя не уважает, того без сомнения и другие уважать не будут.

Не говорю, чтобы любовь к Отечеству должна ослеплять нас и уверять, что мы всех и во всем лучше; но русский должен, по крайней мере, знать цену свою. Согласимся, что некоторые народы вообще нас просвещеннее: ибо обстоятельства были для них счастливее; но почувствуем же и все благодеяния судьбы в рассуждении народа российского; станем смело наряду с другими, скажем ясно имя свое и повторим его с благородною гордостью.

Мы не имеем нужды прибегать к басням и выдумкам, подобно грекам и римлянам, чтобы возвысить наше происхождение; слава была колыбелью народа русского, а победа вестницею бытия его. Римская империя узнала, что есть славяне, ибо они пришли и разбили

ее легионы. Историки византийские говорят о наших предках как о чудесных людях, которым ничто не могло противиться и которые отличались от других северных народов не только своею храбростию, но и каким-то рыцарским добродушием...

Есть всему предел и мера: как человек, так и народ начинает всегда подражанием; но должен со временем быть *сам собою!* Теперь мы уже имеем столько знаний и вкуса в жизни, что могли бы жить, не спрашивая: как живут в Париже и в Лондоне? Что там носят, в чем ездят и как убирают дома? Патриот спешит присвоить Отечеству благодетельное и нужное, но отвергает рабские подражания в безделках, оскорбительные для народной гордости. Хорошо и должно учиться; но горе и человеку и народу, который будет всегдашним учеником!..

### О книжной торговле. И о любви ко чтению в России<sup>6</sup>

За 25 лет перед сим были в Москве две книжные лавки, которые не продавали в год и на 10 тысяч рублей. Теперь их 20, и все вместе выручают они ежегодно около 200 000 рублей. Сколько же в России прибавилось любителей чтения? Это приятно всякому, кто желает успехов разума и знает, что любовь ко чтению всего более им способствует.

Господин Новиков был в Москве главным распространителем книжной торговли. Взяв на откуп университетскую типографию, он умножил механические способы книгопечатания, отдавал переводить книги, завел лавки в других городах, всячески старался приохотить публику к чтению, угадывал общий вкус и не забывал частного. Он торговал книгами, как богатый голландский или английский купец торгует произведениями всех земель, т. е. с умом, с догадкою, с дальновидным соображением. Прежде расходилось московских газет не более 600 экземпляров; г. Новиков сделал их гораздо богаче содержанием, прибавил к политическим разные другие статьи и, наконец, выдавал при «Ведомостях» безденежно «Детское чтение», которое новостью своего предмета и разнообразием материи, несмотря на ученический перевод многих пьес, нравилось публике. Число пренумерантов (подписчиков. — П. Л.) ежегодно умножалось и лет через десять дошло до 4000. С 1797 года газеты сделались важны для России высочайшими императорскими приказами и другими государственными известиями, в них вносимыми; и теперь расходится московских около 6000: без сомнения, еще мало, когда мы вообразим величие империи, но много в сравнении с прежним расходом; и едва ли в какой-нибудь земле число любопытных так скоро возрастало, как в России. Правда, что еще многие дворяне, и даже в хорошем состоянии, не берут газет; но зато купцы, мещане любят уже читать их. Самые бедные люди подписываются, и самые безграмотные желают знать, что пишут из чужих земель! Одному моему знакомому случилось

видеть несколько пирожников, которые, окружив тещу, с великим вниманием слушали описание сражения между австрийцами и французами. Он спросил и узнал, что пятеро из них складываются и берут московские газеты, хотя четверо не знают грамоты, но пятый разбирает буквы, а другие слушают.

Наша книжная торговля не может еще равняться с немецкою, французскою или английскою; но чего нельзя ожидать от времени, судя по ежегодным успехам ее? Уже почти во всех губернских городах есть книжные лавки; на всякую ярманку вместе с другими товарами привозят и богатства нашей литературы. Так, например, сельские дворянки на Макарьевской ярманке запасаются не только чепцами, но и книгами. Прежде торгаша езжали по деревням с лентами и перстнями; ныне ездят они с *ученым товаром*, и хотя по большей части сами не умеют читать, но, желая прельстить охотников, рассказывают содержание романов и комедий, правда, по-своему и весьма забавно. Я знаю дворян, которые имеют ежегодно дохода не более 500 рублей, но собирают, по их словам, *библиотечки*, радуются им, и между тем, как мы бросаем куда попало богатые издания Вольтера, Бюффона<sup>7</sup>, они не дадут упасть пылинке на самого «Мирамонда»<sup>8</sup>; читают каждую книгу несколько раз и перечитывают с новым удовольствием.

Любопытный пожелает, может быть, знать, какого рода книги у нас более всего расходятся? Я спрашивал о том у многих книгопродавцов, и все, не задумавшись, отвечали: «Романы!» Не мудрено: сей род сочинений без сомнения пленителен для большей части публики, занимая сердце и воображение, представляя картину света и подобных нам людей в любопытных положениях, изображая сильнейшую и притом самую обыкновенную страсть в ее разнообразных действиях. Не всякий может философствовать или ставить себя на место героев истории; но всякий любит, любил или хотел любить и находит в романтическом герое самого себя. Читателю кажется, что автор говорит ему языком собственном его сердца: в одном роман питает надежду, в другом — приятное воспоминание. В сем роде у нас, как известно, гораздо более переводов, и следственно, иностранные авторы перебивают славу у русских. Теперь в страшной моде Коцебу<sup>9</sup> — и как некогда парижские книгопродавцы требовали «*Персидских писем*» от всякого сочинителя, так наши книгопродавцы требуют от переводчиков и самих авторов Коцебу, одного Коцебу!! Роман, сказка, хорошее или дурное — все одно, если на титуле имя славного Коцебу!

Не знаю, как другие, а я радуюсь, лишь бы только читали! И романы самые посредственные, даже без всякого таланта писанные, способствуют некоторым образом просвещению. Кто пленяется «*Никанором, злосчастным дворянином*»<sup>10</sup>, тот на лестнице умственного образования стоит еще ниже его автора и хорошо делает, что читает сей роман: ибо без всякого сомнения чему-нибудь научается в мыслях или в их выражении. Как скоро между автором и читателем велико расстояние, то первый не может сильно действовать на последнего, как бы он умен ни был. Надобно всякому что-нибудь поближе: одно-

му — Жан-Жака, другому — «Никанора». Как вкус физический вообще уведомляет нас о согласии пищи с нашею потребностью, так вкус нравственный открывает человеку верную аналогию предмета с его душою; но сия душа может возвыситься постепенно — и кто начинает «Злосчастным дворянином», нередко доходит до Грандисона.

Всякое приятное чтение имеет влияние на разум, без которого ни сердце не чувствует, ни воображение не представляет. В самых дурных романах есть уже некоторая логика и риторика: кто их читает, будет говорить лучше и связнее совершенного невежды, который в жизнь свою не раскрывал книги. К тому же некоторые романы богаты всякого рода познаниями. Автор, вздумав написать три или четыре тома, прибегает ко всем способам занять их, и даже ко всем наукам: то описывает какой-нибудь американский остров, истощая Бишинга<sup>11</sup>; то изъясняет свойство тамошних растений, справляясь с Бомаром<sup>12</sup>; таким образом читатель узнает и географию и натуральную историю; и я уверен, что скоро в каком-нибудь немецком романе новая планета Пиацици будет описана еще обстоятельнее, нежели в «Петербургских ведомостях»!

Напрасно думают, что романы могут быть вредны для сердца: все они представляют обыкновенно славу добродетели или нравоучительное следствие. Правда, что некоторые характеры в них бывают вместе и приманчивы и порочны; но чем же они приманчивы? Некоторыми добрыми свойствами, которыми автор закрасил их черноту: следственно, добро и в самом зле торжествует. Нравственная природа наша такова, что не угодишь сердцу изображением дурных людей и не сделаешь их никогда его любимцами. Какие романы более всех нравятся? Обыкновенно чувствительные: слезы, проливаемые читателями, текут всегда от любви к добру и питают ее. Нет, нет! Дурные люди и романов не читают. Жестокая душа их не принимает кротких впечатлений любви и не может заниматься судьбою нежности. Гнусный корыстолюбец, эгоист найдет ли себя в прелестном романическом герое? А что ему нужды до других? Неоспоримо то, что романы делают и сердце и воображение... *романическими*: какая беда? Тем лучше в некотором смысле для нас, жителей холодного и железного Севера! Без сомнения, не романические сердца причиною того зла в свете, на которое везде слышим жалобы, но грубые и холодные, т. е. совсем им противоположные! Романическое сердце огорчает себя более, нежели других; но зато оно любит свои огорчения и не отдаст их за самые удовольствия эгоистов.

Одним словом, хорошо, что наша публика и романы читает!

## О новом образовании народного просвещения в России<sup>13</sup>

24 января державная рука Александра подписала бессмертный Указ о заведении новых училищ и распространении наук в России... Многие государи имели славу быть покровителями наук и дарований; но едва ли кто-нибудь издавал такой основательный, всеобъемлющий



план народного учения, каким ныне может гордиться Россия. Петр Великий учредил первую академию в нашем Отечестве, Елизавета — первый университет, великая Екатерина — городские школы; но Александр, размножая университеты и гимназии, говорит еще: *да будет свет и в хижинах!* Новая, великая эпоха начинается отныне в истории нравственного образования России, которое есть корень государственного величия и без которого самые блестящие царствования бываю-ют только личною славою монархов, не Отечества, не народа...

Учреждение сельских школ несравненно полезнее всех лицеев, будучи истинным *народным* учреждением, истинным основанием государственного просвещения. Предмет их учения есть *важнейший* в глазах философа. Между людьми, которые умеют только читать и писать, и совершенно безграмотными гораздо более расстояния, нежели между неучеными и первыми метафизиками в свете. *История ума* представляет *две* главные эпохи: изобретение букв и типографии; все другие были их следствием. Чтение и письмо открывают человеку новый мир, особливо в наше время, при нынешних успехах разума. Сверх того, мудрое правительство еще умножает пользу сельского учения, соединяя с ним начальное основание морали, простой, ясной, истинно человеческой и гражданской\*. Дерзну сказать, что сочинение *нравственного катехизиса* для приходских училищ достойно первого гения в Европе: так оно важно и благотельно! Можно предвидеть затруднения в начале такого нового для России учреждения, особливо в некоторых отдаленных губерниях; но время, опыты и великие выгоды грамотного человека во всех отношениях сельской жизни наконец убедят земледельцев в необходимости учения — и меры кроткого понуждения уступят действию искренней охоты...

Главным благодеянием сего нового Устава останется (как мы сказали) заведение сельских школ; но он представляет еще другие великие пользы. Городские школы, гимназии, университеты, теперь умноженные числом, оживленные лучшим внутренним образованием, будут сильнее прежнего действовать на воспитание умов в России. Мысль отделить учение от других частей государственных, как систему особенную и целую, есть мудрая и благотельная мысль; ученые места должны зависеть только от ученых, и ректор, глава их в каждом округе, будучи сам питомцем наук, тем ревностнее и действительнее может стараться об их успехах. Доверенность, изъявляемая монархом к собранию профессоров, которые избирают своего начальника и правят не только университетом, но и всеми окружными гимназиями и другими школами, еще более возвышает сей истинно благородный сан. Лучший способ сделать людей достойными уважения есть уважать их. Новые выгоды и почести (право избрания есть почать великая), данные ученому состоянию, большее число профессоров и других людей, к нему принадлежащих, отныне твердо и надежно основывают его в России.

\* См. статью 32 Устава.

Должно заметить еще две важные новые идеи Устава. Великая Екатерина знала необходимость образовывать собственных учителей для государства, которому назначено просветиться, — и мы имели некоторые педагогические заведения; но кандидаты сего важного состояния людей редко оставались в их звании, находя в других более личных выгод. Теперь мудрый законодатель взял меры для отвращения сего великого зла: кандидат педагогический должен, по крайней мере, шесть лет быть учителем, чтобы перейти в другую службу\*. Ободрения, назначаемые для тех, которые отличатся в сей должности, могут также иметь весьма полезные действия\*\*; сверх того, всякий из них по достоинству награждается пенсиою\*\*\*. Вторая великая идея есть побудить к законоведению всех молодых людей, желающих вступить в гражданскую службу. Через пять лет никто уже не будет определен в должности, требующей юридических и других познаний, не доказав, что он приобрел их систематическим учением. Нужно ли описывать все хорошие следствия такого закона? Правосудие есть душа государственного порядка; не говоря о том, что науки вообще благодетельны для морали, скажем, что не столько злое намерение, сколько грубое невежество бывает причиною неправосудия.

Вообще сей великий план народного просвещения славен не только для России и государя ее, но и для самого века... Европа чувствует, что собственный жребий ее зависит некоторым образом от жребия России, столь могущественной и великой...

Здесь глубокомысленный, важный ум должен обуздывать нетерпеливость доброго сердца, которое, пленяясь намерением, хочет немедленных плодов закона благодетельного. Нет, великие государственные творения бывают медленны — так угодно небу, — и если Россия в одном смысле удивляет нас своими быстрыми, счастливыми успехами, то, с другой стороны, она же доказывает, сколь трудны, неровны и неспоры шаги государств к цели гражданского просвещения. Историк означает эпохи *рождения и новых сил*: надобны века для полного образования. Как без надежды нет счастья, так без будущего нет великих дел: в нем хранится венец их. Довольно, что сей бессмертный Устав для совершенного просвещения империи нашей требует только верного исполнения...

## О верном способе иметь в России довольно учителей<sup>14</sup>

Есть два рода людей, у нас и везде: одни верят силе и легким успехам добра, радуются намерением его как делом и — мимо всех возможных или необходимых препятствий — летят мыслию к счастливому исполнению плана; другие трясут головою при всякой новой идее человеколюбия, тотчас находят невозможности, с удивительною методою разделяют их на классы и статьи, улыбаются и заключают

\* Статья 40.

\*\* Статья 22.

\*\*\* Статья 23.

обыкновенным припевом ленивого ума: *как ни мудри, а все будет по-старому!* В доказательство нашего беспристрастия согласимся, что первые нередко обманываются; согласимся даже, что вторые чаще бывают правы; но скажем и то, что люди не успели бы ни в чем хорошим и благородном, если бы не имели такой образ мыслей; смелые законодатели, творцы государственного блага, не сияли бы тогда в истории, и мы не научились бы судить о великих людях по трудностям, которые они преодолевают.

Таким образом, и сей новый Устав просвещения, которым утешаются добрые патриоты, может иному флегматическому скептику представить великие трудности в своем исполнении. Например, он скажет: «Где Россия будет находить столько учителей, сколько их нужно для уездных и губернских школ по новому образованию? Кем наполнятся педагогические институты? Можно ли надеяться на довольное число охотников?» Отвечаем ему.

Все знают, что при Московском университете всегда воспитывалось несколько молодых людей на казенном содержании; но не всем, может быть, известна великая польза сего учреждения. Ему обязаны мы тем, что ученое состояние (несмотря на малые свои *доныне* выгоды и весьма ограниченный круг действия) не погасло в России; что университет наш, славясь иногда чужестранными профессорами, всегда славился и русскими, которые, преподавая науки, в то же время образовали и язык отечественный. Другие учились временно, мимоходом и редко доучивались; но из питомцев монаршей благодетельности выходили хорошие студенты, бакалавры, магистры, профессора. Обязанные нравственным бытием своим университету, привыкнув к месту, к людям, к жизни, посвященной наукам, они не обольщались выгодами других состояний, оставались в ученом, и с удовольствием брали на себя должность наставников юношества. Когда же мудрое наше правительство новыми благодеяниями оживит сей институт, то Россия будет иметь столько ученых людей, столько педагогов, сколько ей надобно. Правда, что мы и не знаем другого надежного способа иметь их; но довольно и одного верного.

Число желающих пользоваться сим благодетельным учреждением было всегда так велико, что университет не мог принимать из них и третьей части, думаю, в определенный законом комплект. Ныне, при новых выгодах ученого звания, сколько бедных молодых людей захотят идти сим путем! Сколько небогатых родителей благословят небо и монарха, отдавая детей в такое место, где они будут хорошо содержаны, нравственно образованы, просвещены и через несколько лет найдут средство служить Отечеству в звании столь полезном! Жалованье учителя городской школы есть уже избыток человека, воспитанного в незнании прихотей. Он же может иметь и посторонние, честные доходы: благодарные родители учеников его, купцы, дворяне, без сомнения, будут на деле изъявлять ему свою признательность. Сверх того, он имеет в виду временные награждения за особенное усердие и способность в отправлении его должности и, наконец, всегдашнюю пенсию. Какое счастье для человека, который родился в бед-

ности и мог быть тягостию для злополучного отца, если бы благодарное правительство не взяло на себя его воспитания! Заметим еще выгоду педагогического состояния. Народный учитель есть, конечно, как говорится, не великий господин; но малочиновность бывает оскорбительна для самолюбия только в гражданской деятельности и в частных сношениях с людьми. Учитель по должности своей удален от восточного вихря: он есть глава в кругу своем, не имеет нужды в других, а другие имеют в нем нужду (отцы и родственники учеников), и может скорее возгордиться, нежели унизиться в своих чувствах. Сие знамение так справедливо, что во многих европейских землях *гордость школьного мастера* вошла в пословицу.

Бедность есть, с одной стороны, несчастье гражданских обществ, а с другой — причина добра: она заставляет людей быть полезными и, так сказать, отдает их в распоряжение правительства; бедные готовы служить во всех званиях, чтобы только избежать жестокой нищеты. Россия *на первый случай* может единственно от нижних классов гражданства ожидать ученых, особливо педагогов. Дворяне хотят чинов, купцы — богатства через торговлю; они без сомнения будут учиться, не только для выгод своего особенного состояния, а и для успехов самой науки, для того, чтобы хранить и передавать ее сокровища другим. Слава богу! Нигде уже благородные не думают, что пыльный генеалогический свиток есть право быть невеждою и занимать важнейшие места в государственном порядке; но если и в других землях Европы, гораздо опытнейших и старейших в гражданском образовании, ученый дворянин есть некоторая редкость, то можем ли в России ждать благородных на профессорскую кафедру? Хотя — признаюсь — я душевно бы обрадовался первому феномену в сем роде. Что в самом деле священнее храма наук, сего единственного места, где человек может гордиться саном своим в мире, среди богатств разума и великих идей? Воин и судья необходимы в гражданском обществе; но сия необходимость горестна для человека. Успехи просвещения должны более и более удалять государства от кровопролития, а людей — от раздоров и преступлений; как же благородно ученое состояние, которого дело есть возвышать нас умственно и приближать счастливую эпоху порядка, мира, благоденствия!.. Но я должен извиниться перед читателями; такие мысли далеки от обыкновенных побудительных причин гражданской деятельности.

Говоря о ближайшем и настоящем, скажем, что если в Москве и в каждом учебном округе России будет от трех до пяти сотен воспитанников на казенном или общественном содержании, то через 10 или 15 лет университетским правлениям останется только выбирать достойнейших из них для звания учителей. Патриотическая ревность нашего дворянства и купечества может в сем случае обнаружиться с блеском и существенно пользою, чтобы не отяготить казны издержками. Благоденствие есть потребность нежной души: чем предмет его вернее и спасительнее, тем оно должно быть усерднее... Уже патриотизм готов, дерзну сказать, удивить Россию своими щедрыми дарами в пользу университетов... История нашего Отечества доказывает, что

многие русские имели славу быть *первыми* в блестящих делах добра, но никогда не оставались без подражателей; наше время, без сомнения, не представит исключения. Если мы, усердно прославляя знаменитых благотворителей российской учености, не имеем способов равняться в щедрости с ними, то все еще можем смело идти к жертвеннику Отечества и с малейшим даром. Пусть богатый человек достойно славится тем, что его благотворительность воспитывает десять или двадцать молодых людей при университете; другой не менее его может радоваться мыслию, что, уделяя нечто от плодов своего трудолюбия, даст хотя *одному* сыну бедного мещанина средство учиться и быть полезным гражданином. Благоедеяние такого рода *бесконечно*, и следствия его переживут наших внуков: ибо всякий образованный ум, действуя на современников, действует и на потомство, которое не особенным откровением, а нашими мыслями и сведениями должно просветиться.

Московские дворяне, издревле знаменитые, давно уже пользуясь благодеянием университета — где они или сами учились, или учат детей своих, — не захотят ли возвысить его перед новейшими? Не захотят ли присвоить ему славы наделять Россию учителями, а другие университеты профессорами? Для сего (повторяю) надобно только умножить число народных или государственных воспитанников при Московской гимназии; и тогда ректор университетский, вводя какого-нибудь знаменитого иностранца в огромные залы училища, скажет ему: «Вот питомцы щедрого московского дворянства!» С каким удовольствием сии государственные благотворители видели бы успехи молодых людей, обязанных им истинным человеческим бытием! Всякий занимался бы своим особенным питомцем и гордился бы его отличием. Содержание ученика стоит в год около 150 рублей: какое же другое удовольствие можно купить столь дешево?

Нынешнее счастливое состояние России, мудрый дух правления, спокойствие сердец, веселые лица, чувствительность русских к добру вселяют в нас охоту рассуждать о делах общей пользы. Мы знаем старцев, которые, стоя на краю могилы, с радостными слезами слушают и говорят о надеждах человеколюбия, о благодетельных следствиях просвещения, которых им без сомнения не дождаться. Такие великодушные, бескорыстные чувства трогательны для всякого, еще не мертвого душою. Разные обстоятельства изменили наш простой, добрый характер и запятали его на время; мы видим людей, углубленных в свою личность и холодных для всего народного; но видим и патриотов, в которых истинная русская кровь еще пылает: их сердце всегда откликается на глас Отечества, когда он несется с трона.

### Чувствительный и холодный<sup>15</sup>

Дух системы заставлял разумных людей утверждать многие странности и даже нелепости; так, некоторые писали и доказывали, что наши природные способности и свойства одинаковы; что обстоятельства и случаи воспитания не только образуют или развивают, но и дают

характер человеку, вместе с особенным умом и талантами; что Александр в других обстоятельствах мог быть миролюбивым браминном, Евклид — автором чувствительных романов, Аттила — нежным пастушком, а Петр Великий — обыкновенным человеком! Если бы надобно было опровергать явную ложь, то мы представили бы здесь множество хорошо воспитанных, множество ученых людей, которые имеют все, кроме чувства и разума... Нет! Одна природа творит и дает; воспитание только образует. Одна природа сеет; искусство или наставление только поливает семя, чтобы оно лучше и совершеннее распустилось. Как ум, так и характер людей есть дело ее; отец, учитель, обстоятельства могут помогать его дальнейшим развитиям, но не более. Привязывает ли натура умственные способности и нравственные свойства к некоторым особенным формам или действиям физического состава, мы не знаем: это ее тайна. Система Лафатера<sup>16</sup> и доктора Галля<sup>17</sup> кажется нам по сие время одною игрою воображения. Сам почтенный и благоразумный Кабанис<sup>18</sup>, изъясняя свойства твердых частей и жидкостей, счастье и несчастье жизни — нрав, страсти, печаль и веселье, не берется измерить и развесить по-аптекаарски, сколько чего надобно для произведения гения, математика, философа, стихотворца, злодея или добродетельного мужа.

Как бы то ни было, мы видим в свете людей умных и чувствительных, умных и холодных *от колыбели до гроба*, согласно с русскою пословицею; и нравственное свойство их так независимо от воли, что все убеждения рассудка, все твердые намерения перемениться нравом остаются без действия. Лафонтен сказал:

Мы вечно то, чем нам быть в свете суждено.  
Гони природу в дверь: она влетит в окно!

Правда, что сию неволю знают одни чувствительные; холодные всегда довольны собою и не желают перемениться. Одно такое замечание не доказывает ли, что выгода и счастье на стороне последних? Первые, без сомнения, живее наслаждаются; но как в жизни более горестей, нежели удовольствий, то слабее чувствовать те и другие есть выигрыш. *Боги не дают, а продают нам удовольствия*, сказал греческий трагик, *и слишком дорого*, можно примолвить, так, что мы с покупкою остаемся в глупцах. Но чувствительный есть природный мот: он видит свое разорение, борется с собою и все покупает.

Однако ж, любя справедливость, заметим и свойственные ему преимущества. Равнодушные люди бывают во всем благоразумнее, живут смиреннее в свете, менее делают бед и реже расстраивают гармонию общества; но одни чувствительные приносят великие жертвы добродетели, удивляют свет великими делами, для которых, по словам Монтеня, нужен всегда *небольшой примес безрассудности* (*un peu de folie*); они-то блистают талантами воображения и творческого ума: поэзия и красноречие есть дарование их. Холодные люди могут быть только математиками, географами, натуралистами, антиквариями и — если угодно — философами!..

## О публичном преподавании наук в Московском университете<sup>19</sup>

Никогда науки не были столь общепользны, как в наше время. Язык их, прежде трудный и мистический, сделался легким и ясным. Знания, бывшие уделом особенного класса людей, собственно называемого *учеными*, ныне более и более распространяются, вышедши из тесных пределов, в которых они долго заключались. Великие гении, убежденные в необходимости *народного* просвещения как для частного, так и для государственного блага, старались и стараются заманить людей в богатые области наук, сообщая им важные истины и сведения не только понятным, но и приятным образом, и ведут их к сокровищам ума путем, усеянным цветами.

В сие счастливое для науки время мудрое наше правительство размножило их источники в России и открыло им новые способы действовать на ум народа. К числу сих способов принадлежат и *публичные лекции* Московского университета. Цель их есть та, чтобы самим тем людям, которые не думают и не могут исключительно посвятить себя ученому состоянию, сообщать сведения и понятия о науках *любопытнейших*.

Две из них заслуживают по справедливости имя *важнейших* для человека: *одна* представляет натуру во всей бесчисленности ее творений, описывая вид, образ жизни или бытия существ; *другая* наука знакомит нас с судьбою человеческого рода, изображая великие картины государств и вникая в причины их славы, счастья и падения. Я говорю об истории естественной и еще ближайшей к нам истории народов: знание той и другой необходимо для человека и гражданина, если он желает называться просвещенным.

К сим двум наукам Московский университет для публичных лекций присоединил еще опытную физику и систематическое обозрение торговли. Первая самым приятным образом занимает ум изъяснением любопытных физических открытий и представляет чудесное действие сил природы, о которых не только древние, но и самые ученые физики седьмого на десять века не имели понятия. Торговля, будучи связию народов, меною их промышленности, доставлением многих приятностей жизни и способом как частного, так и государственного обогащения, сделалась ныне важною наукою для людей, которые посвящают себя ее великим предприятиям, весьма любопытною для того, кто хочет иметь ясные идеи о политическом состоянии нынешних государств. Не только купцу или человеку, обязанному по своей гражданской должности знать основание, свойство и ход торговли, но и всякому другому приятно иметь сведения о разных родах коммерции, о государственных выгодах, от нее происходящих, о государственных правилах, которым в рассуждении торговли следуют благоразумные министры, о банках, обращении денег, курсе и пр.

Счастливое избрание предметов для сих публичных лекций доказывается числом слушателей, которые в назначенные дни собираются в университетской зале. Любитель просвещения с душевным

удовольствием видит там знатных московских дам, благородных молодых людей, духовных, купцов, студентов Заиконоспасской академии<sup>20</sup> и людей всякого звания, которые в глубокой тишине и со вниманием устремляют глаза на профессорскую кафедру...

Сии публичные лекции должны со временем иметь более успеха, т. е. образовать еще большее число *любителей учености* в таком городе, который можно назвать столицей русского дворянства, и в такой век, когда отличные сведения необходимы для утверждения прав дворянских; когда для всякого важного государственного места требуется разум просвещенный; когда мудрое наше правительство *замечает* молодых людей, ревностных к снисканию знаний. Нежные отцы семейств ничего не жалеют у нас для воспитания детей; но иностранные учителя, которым платят они столь дорого, могут ли питомцев своих наставлять в важных науках? По крайней мере, весьма редко; а необыкновенное не может служить примером. Итак, не должны ли сии попечительные отцы, живущие в Москве, радоваться тому, что дети их могут ныне столь удобно и легко приобретать драгоценные знания, слушая лекции университетские?.. Мы не исполним долга патриотов и даже поступим неблагоразумно, если будем еще отправлять молодых людей в чужие земли учиться тому, что преподается в наших университетах...

### 〈Язык и словесность — главные способы народного просвещения〉<sup>21</sup>

(отрывки)

...Вы знаете, милостивые государи, что язык и словесность суть не только способы, но и *главные* способы народного просвещения; что богатство языка есть богатство мыслей; что он служит первым училищем для юной души, незаметно, но тем сильнее впечатлевая в ней понятия, на коих основываются самые глубокомысленные науки; что сии науки занимают только особенный, весьма немногочисленный класс людей, а словесность бывает достоянием всякого, кто имеет душу; что успехи наук свидетельствуют вообще о превосходстве разума человеческого, успехи же языка и словесности свидетельствуют о превосходстве народа, являя степень его образования, ум и чувствительность к изящному.

...Слова не изобретаются академиями: они рождаются вместе с мыслями или в употреблении языка, или в произведениях таланта как счастливое вдохновение. Сии новые, мыслями одушевленные слова входят в язык самовластно, украшают, обогащают его без всякого ученого законодательства с нашей стороны: мы не даем, а принимаем их. Сами правила языка не изобретаются, а в нем уже существуют: надобно только открыть или показать оные.

...Сходствуя с другими европейскими народами, мы и разствуем с ними в некоторых способностях, обычаях, навыках, так, что хотя и не можно иногда отличить россиянина от британца, но всегда отличим россиян от британцев: во *множестве* открывается *народное*.





Русская азбука для детей обоих полов. 1803. Поиски новых, более совершенных методов обучения письму и чтению в начале XIX в. приводят авторов букварей к слоговому принципу, при котором после запоминания букв переходили к заучиванию слогов и чтению слов из них (без складывания слогов из букв).

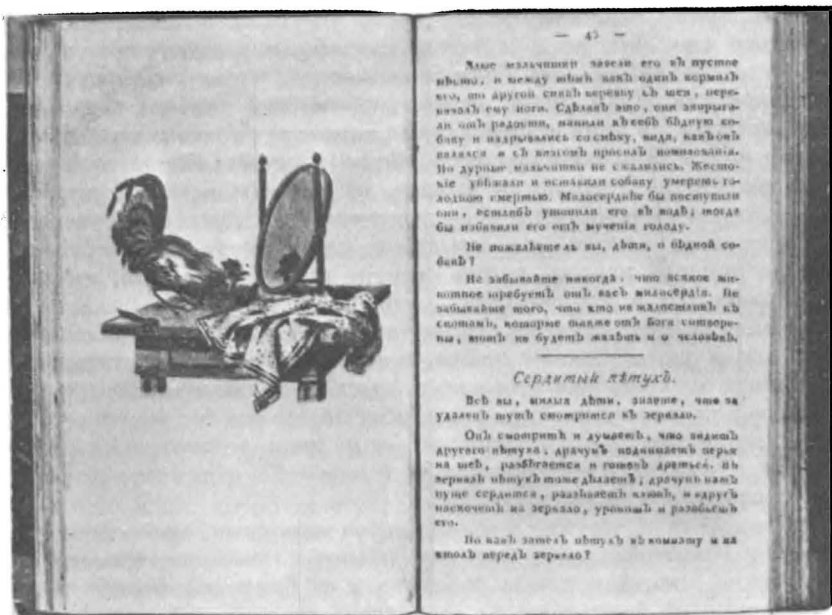
Автор «Азбуки...» вначале дает русский гражданский алфавит, выделяет гласные, согласные, двогласные (*ей, яй*), безгласные буквы, затем систематизирует слоги по построению.

Тексты для чтения, разбитые на слоги, объединены под заглавием «Нравоучительные мысли»; в них собраны афористичные высказывания. В заключение приводятся «нужнейшие познания», где собраны сведения о природе, временах года, количестве месяцев в году и т. д. Тут же помещены «Правила учтивости и благопристойности».

Следует отметить, что все рассказы для чтения иллюстрированы раскрашенными от руки рисунками, расположенными на отдельных страницах, но всегда рядом с текстом.

Данная «Азбука...» является образцом новой по методу преподавания и по оформлению учебной книгой, созданной в начале XIX в.

Здесь и далее (с. 188, 189, 290, 291, 370, 371, 424, 425) использованы материалы из книги «От азбуки Ивана Федорова до современного букваря» (М., 1974).



Далеко малолетний человек его съ пустое видно, и между ними какъ одинъ держалъ его, ты другой силой перену съ шеп, перенюхъ ему ноги. Сдвинувъ вино, она запырала отъ радости, и началъ въ себя бдую събину и издрывался сошибу, вода, какъ бы въхался и съ вилоты просалъ похваления. Но дурные малолетние не складнысь. Жестокие убивали и вилоталъ собору умеренно-людное смертво. Малолетние бы похвалитъ сип, естелы въвонили что въ жодъ; тогда бы избили его отъ мученія голоду.

Не показывалъ вы, дитя, о бдую собя!

Не забываете никогда, что всякое животное заребуетъ отъ васъ милосердія. Не забывайте того, что кто не жалостливъ къ животнымъ, которые охалье отъ Бога сътворены, тотъ не будетъ жалобъ и о людяхъ.

#### Сердечный ятухъ.

Всѣ вы, имала дитя, знаете, что за удаленъ шумъ сътворился къ зеркалу.

Отъ сморчки и думалъ, что видѣтъ другого ятухъ; драчу въ видѣннелъ перх на шеѣ, разбѣгется и гомель драчѣ. Въ зеркалѣ отъху тамъ дилетъ; драчу въ шупе сердитъ, разбѣгется хвалъ, и драчу въскочитъ на зеркало, уронитъ и разбѣсѣтъ что.

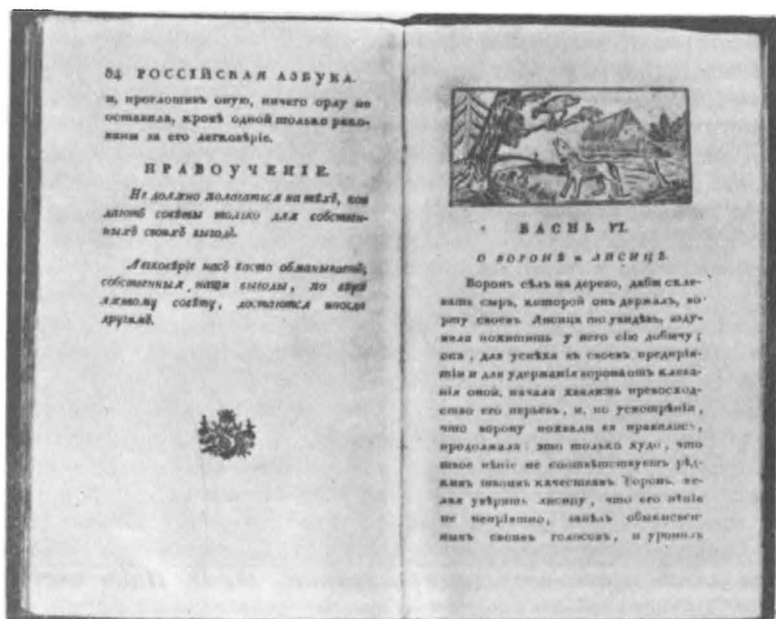
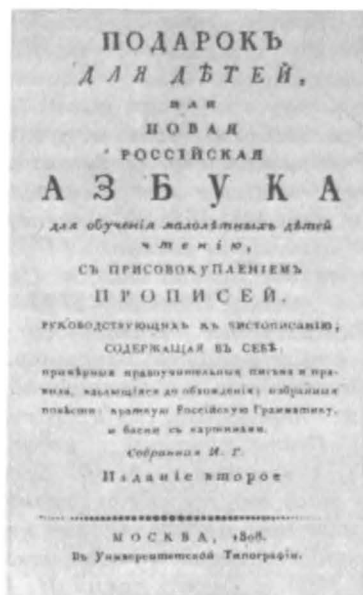
Но какъ затѣлъ отъху съ въ комату и въ шлохъ передъ зеркало?

Подарок для детей, или Новая российская азбука для обучения малолетних детей чтению... М., 1806.

Воспроизводимое второе издание пособия для обучения грамоте представляет собой азбуку-хрестоматию, близкую по построению к руководствам А. Г. Решетникова. Автор основывается на буквослагательном методе и приводит старые кириллические названия букв, помещает повести и басни на гражданские темы с обязательными выводами-наравоучениями.

В пособии подробно излагается грамматика. Автор отмечает, что «Российская грамматика учит правильно употреблять как в разговорах, так и в письме язык российский», поэтому он дает сведения о частях речи, правилах правописания, знаках препинания. Специальный раздел составляет руководство по чистописанию, где подробно рассказано о правильной посадке при письме, чинении пера, изготовлении чернил. Здесь же приводятся образцы детского письма.

Азбука подтверждает, что в начале XIX в. наиболее распространенным пособием для обучения грамоте были азбуки-хрестоматии, имеющие свою особую структуру.



## Иван Петрович Пнин

(1773—1805)

Просветитель, поэт и публицист, последователь А. Н. Радищева. Внебрачный сын фельдмаршала Н. В. Репнина. Учился в Благородном пансионе при Московском университете (1782—1787), затем в Артиллерийском инженерном кадетском корпусе в Петербурге, по окончании которого (1789) в звании прапорщика принял участие в походе против шведов. Служил в армии, расположенной на западной границе России (1791—1796). В 1797 г. вышел в отставку.

Литературные способности у И. П. Пнина обнаружились рано. Еще в Благородном пансионе он сочинял стихи, «которые могли бы сделать честь и в совершенном возрасте человеку» [3, с. 22], занимался переводами. Литературно-публицистическая деятельность И. П. Пнина началась с издания «Санкт-Петербургского журнала» (1798, совместно с А. Ф. Бестужевым<sup>1</sup>). Журнал просуществовал всего один год, но на его страницах прозвучала одна из тем, которая потом займет определяющее место в публицистике И. П. Пнина, — это свобода мысли и слова, нравственная польза наук.

В 1801 г. (в это время И. П. Пнин занимал должность письмоводителя в канцелярии Государственного совета) он познакомился и близко сошелся с А. Н. Радищевым<sup>2</sup>, оказавшим большое влияние на формирование его общественно-политических взглядов. В 1802 г. И. П. Пнин поступил на службу экспедитором<sup>3</sup> во вновь созданный департамент народного просвещения, где директором был И. И. Мартынов, который очень благожелательно относился к литературным занятиям И. П. Пнина, считал его ярко одаренной личностью. Именно на 1802—1805 гг. приходится расцвет литературно-публицистической деятельности И. П. Пнина.

В произведении «Вопль невинности, отвергаемой законами» (1803) публицист не только поставил вопрос об унижительном положении незаконнорожденных детей, но и подверг критике сословно-крепостнические порядки, существующую систему воспитания. Эта работа при жизни автора так и не была опубликована. Она вышла в свет лишь в 1889 г. (Исторический вестник, № 7). И. П. Пнин был одним из активнейших деятелей «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», возникшего в 1801 г.; незадолго до смерти был избран его председателем.

В своем основном сочинении «Опыт о просвещении относительно к России» (1804) И. П. Пнин осуждал произвол помещиков, выступал противником крепостнических порядков. Он считал, что только освобождение крестьян от крепостной зависимости откроет им путь к просвещению, только просвещение способно развить благородные задатки и стремления человека. Однако следует отметить, что, признавая право всех на образование, И. П. Пнин отстаивал сословное обучение.

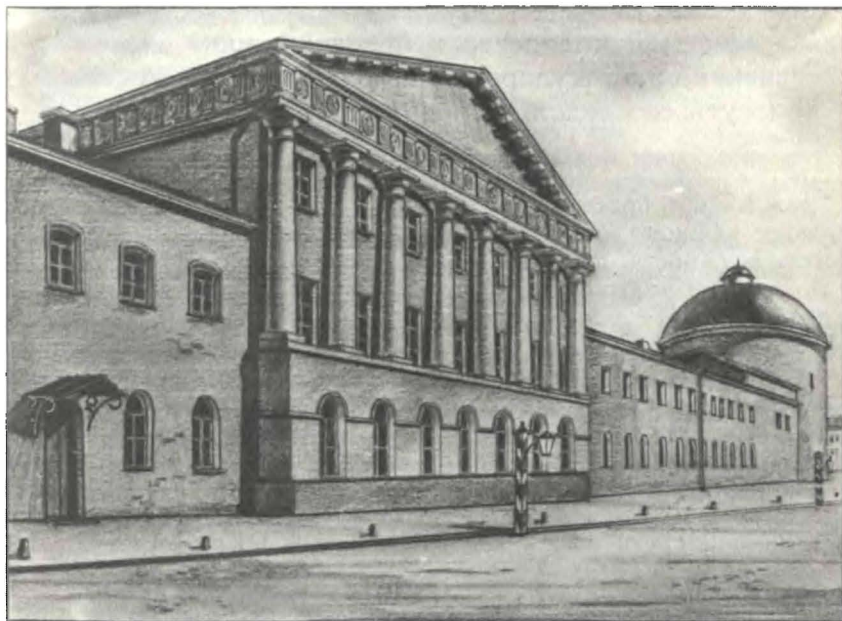
Книга имела большой успех, но вскоре после выхода была запрещена, а нераспроданные экземпляры конфискованы. «Опыт о просвещении относительно к России» и другие сочинения И. П. Пнина проникнуты высокой гражданственностью, критикой самодержавия и крепостничества. В то же время И. П. Пнин признавал «священное право собственности», был сторонником конституционной монархии, главные надежды возлагал на просвещение, на реформы «просвещенного государя».

## Опыт о просвещении относительно к России<sup>4</sup>

### В чем состоять должно истинное просвещение?

...Итак, рассмотрим, что такое есть *просвещение*?

Из всех политических предметов ни один столько не занимает философов, как сей. Сколько издано книг о народном просвещении! Каждый философ не упустил в свою череду соорудить систему и предложить оную свету как самую удобнейшую, по крайней мере, по его мнению. И поистине предмет сей по своей важности заслуживает величайшее внимание, особливо со стороны такого государя,



Здание Благородного пансиона при Московском университете.

которому сами обстоятельства споспешествуют в желаниях для образования народов, ему подвластных.

*Просвещение, в настоящем смысле приемлемое, состоит в том, когда каждый член общества, в каком бы звании ни находился, совершенно знает и исполняет свои должности, т. е. когда начальство с своей стороны свято исполняет обязанности вверенной оному власти, а нижнего разряда люди ненарушимо исполняют обязанности своего повиновения. Если сии два состояния не переступают своих мер, сохраняя должное в отношениях своих равновесие, тогда просвещение достигло желаемой цели.* Есть люди, которые о просвещении народа заключают по числу их сочинителей, т. е. там, где больше находится сочинителей, там более и просвещения. По мнению сих людей, Франция должна бы почесться наипросвещеннейшею страной в свете, потому что она обильнее всех прочих своими писателями. Но сколь при всей ее блистательной учености далеко еще отстоит она от истинного образования. Ибо там, где царствует просвещение, там спокойствие и блаженство суть уделы каждого гражданина. Но доколе власть во зло употребляет доверенность, обществом ей делаемую, доколе подчиненность не перестает выходить из своих пределов и доколе равновесие гражданственных взаимностей теряется, дотоле та страна, хотя бы она состояла вся из ученых и философов, едва ли счастливее той, которая покрыта мраком невежества...

## Руководство к просвещению главнейших государственных сословий в России, кои суть: земледельческое, мещанское, дворянское и духовное

Гражданское просвещение должно иметь главнейшей целью доставление каждому нужных познаний, дабы приличным образом исполнять должности, для которых он призван в общество.

Но как сии должности не могут быть одинаковы, потому что общество заключает в себе различные классы граждан, то из чего следует, что каждый общественный член должен иметь просвещение, соответственное состоянию, в котором он находится, ремеслу, которым он занимается, и роду жизни, который он ведет.

Если мы бросим взор наш на состав многочисленного народа, коего все члены соединены между собою общим условием, то увидим, что все граждане в оном занимают места общественной пользы и что правительство, наилучшим образом устроенное, что народ наисчастливейший есть тот, в котором каждый гражданин находится на своем месте, в котором никто из них не забыт, где должности во всех их степенях уважены и где правительство, обо всем пекущееся, сохраняет порядок во всех частях и защищает права каждого разряда граждан.

Приняв сие за основание и уверясь, что просвещение не должно быть для всех граждан одинаковое, остается теперь определить, в чем именно оно, в рассуждении вышеупомянутых мною состояний, заключаться должно? Я начну по порядку из оных и, не входя во все подробности, означу только главнейшие правила, могущие послужить основанием для составления тех книг, которые необходимо нужно будет приуготовить для единообразного в училищах учения и нравственного граждан образования.

Добродетели, определяемые мною для каждого из сих сословий, должны быть поставлены девизами на всех *нравственных уставах*, которые для них издать нужно будет. И потому:

1. *Трудолюбие и трезвость* да будет девизом на уставе, назначенном для училищ земледельческих.

2. Но как таковой устав не на иной какой конец издан быть должен, как чтобы самым удобным средством служить к истинному просвещению земледельца, то из сего следует, что первейшее познание земледельца должно состоять в познании своего звания и своих должностей. Ибо что может быть к нему ближе самого себя? Почему и нужно прежде всего определить:

3. Что такое земледелец?

4. Сколь есть родов земледельцев?

5. Что значат они в государстве?

6. Что такое есть государство?

7. Как оно именуется?

8. Какой имеет оно род правления?

9. Показав, что оно монархическое, или самодержавное, должно определить:

10. Что такое есть монарх, или государь?

11. В чем состоит верховная власть?

12. Какие суть еще учрежденные власти или начальства в России?

13. Посредством чего оные действуют?

14. Познание сих начальствующих властей необходимо для земледельцев нужно, потому что они в непрерывных находятся с ними отношениях. Одни предписывают, другие исполняют.

15. Отсюда проистекают взаимные обязанности: *обязанности власти и обязанности подчинения*.

16. В чем состоят и те и другие?

17. Кто несет общественные обязанности, тот должен также иметь и права свои.

18. Следовательно, земледелец не должен быть лишен прав, ему принадлежащих.

19. Нужно определить, что такое есть право и в чем оно состоит должно.

20. Но как из всех гражданских прав самое первейшее и самое священнейшее есть право собственности, то из сего следует, что земледелец должен иметь собственность, что собственность его должна быть неприкосновенна и охраняема законом.

21. Тут следует сказать: что такое есть закон и кому принадлежит власть предписывать оные?

22. Что такое есть собственность и как она приобретается?

23. Определив таким образом обязанности, права, собственность земледельцев, нужно наипаче внушать им пользы и счастье, сопряженные с трудолюбивою и трезвою жизнью...

Вот главнейшие правила, которые почитаю я довольно достаточными к составлению устава для нравственного образования граждан сего сословия.

По сему уставу должно обучать чтению (возложив должность сию на приходских священников), что принесет двоякую пользу, ибо учащийся по оному не только научится читать, но непременно образом познает и те должности, которые некогда обязан он нести в обществе, познает, что такое он есть и к чему предназначается. Следовательно, нечувствительно образуется со стороны нравственности.

Приходские училища должны быть для всех открыты, несмотря ни на лета, ни на возрасты.

### Рассмотрим теперь,

#### в чем состоять должно учение земледельцев

Как жребий земледельцев есть трудиться и обрабатывать землю, из которой произрастающие плоды питают всякого состояния людей, то из сего следует, что единственною целию их должно быть земледелие, которое дотоле не придет в цветущее состояние, дотоле не достигнет своего совершенства, доколе правительство со своей стороны не употребит на то всего своего внимания, своих пособий и поощрения.

Итак, когда земледелие есть единственная цель земледельца, то весьма естественно, чтоб и учение его не на иной какой предмет обращено было, как на предмет, сему предназначению его соответственнойший. Словом, земледельца должно обучать земледелию.

Земледелие, как и все науки, имеет свои правила, может обогащаться опытом всех народов, и тщетно было бы ожидать того от времени, что познания нам доставить могут. Ибо привычка в полевых работах, употребляемые способы, из рода в род переданные, удаляют даже самую мысль усовершенствования.

Для чего должно, чтобы сведущие люди исследовали без предвзятости, испытывали без страсти и предлагали без исступления все, что земледелию представить может со стороны открытий и усовершенствования. Дабы убедить недоверчивого и предубежденного земледельца, должно показать ему следствия, от опытов происшедшие, должно, чтобы он ясно видел и уверился, что то, что ему предлагалось, перед тем, чему уже он привык последовать, несравненно лучше, удобнее и выгоднее. Сим только образом можно распространять средства, коих успехи будут несомнительны.

Образование сих земледельческих или приходских училищ должно быть столько же просто, как и предмет их.

И поэтому два класса почитаю я достаточными для составления оных. *Первый класс* иметь будет предметом сельскую механику, т. е. сельские строения и все механические орудия, могущие служить в пользу и облегчение земледелия.

*Второй класс* будет иметь предметом свойства и обрабатывание земель; также свойства и сохранение семян, сбережение плодов; работу естественных и искусственных лугов, осушение болот, вычищение земли для соделания ее удобною к хлебопашеству; наконец, воспитание, приведение в лучшее состояние скота и искусство лечения оного.

Если учение сим предметам присовокупится к учению чтения, письма и первых действий арифметики, как то во II главе, в 32-м параграфе, предварительных правил народного просвещения предписано, и когда оное, наподобие выше предложенных мною для составления нравственного устава правил, приведено будет в систематический к удобнейшему преподаванию порядок, тогда граждане сего сословия получат все нужные к просвещению своему способы. Государство в сих всеобщих питателях найдет со временем истинных своих сынов, которые, имея сердце, образованное нравственностью, а ум — учением, будут надлежащим образом исполнять свои должности, с пользою служить своему Отечеству...

## Правила, руководствующие к просвещению мещанского состояния

Мещане, составляя средний род людей в России, пользуясь вольностию, не причисляются ни к земледельцам, ни к дворянству. Государство от граждан сего состояния много может ожидать добра, если только получит оно приличное направление, т. е. когда правительство обратит на него свое внимание и поставит его на ту степень общественной пользы, от которой оно теперь столь далеко еще отстоит.

Мещане столько же имеют нужды в нравственном образовании, сколько и в обучении наукам, к званию их принадлежащим. Следовательно, надобно для них также заготовить *нравственный устав*, поставя на нем девизом добродетели, для них назначенные, который по многим отношениям заключал бы в себе правила, предложенные мною выше для устава земледельческого, с тою только разностию, что правила, коими будут руководствоваться в составлении сего устава, должны как можно ближе применены быть к их состоянию. Например, они могут быть следующего содержания:

1. Мещане прежде всего знать должны, что такое есть мещанин.
2. Какое место занимает он в государстве?
3. Какие суть его в рассуждении государства обязанности?
4. Какие предоставлены ему в оном права и привилегии?
5. Что нужно наблюдать ему, дабы сохранить оные, и чего избегать, дабы их не лишиться.



6. Мещанин обязан также знать все отечественные постановления, потому что сие составляет важнейшую часть его должностей.

7. Равномерно *любовь к Отечеству* и к общественному добру должна составлять драгоценнейшее чувство души его. Бессмертный Минин может в сем случае руководствовать мещан по пути, ведущему к сим благороднейшим предметам\*.

8. Надобно стараться возбуждать в мещанах любовь к их состоянию, сколько возможно привязывать их к оному, и дабы приобретение богатства не рождало в них отвращения к их званию, как то из опытов видно, что почти все разбогатевшие купцы гнушаются быть купцами и всячески изыскивают случаи если не себя, то детей своих поделывать дворянами.

9. Нужно внушать им, что не в титлах<sup>5</sup> состоят истинные достоинства, но в честности и бескорыстии, без коих никакие титулы не защитят от беславия и презрения.

10. Определив права, привилегии и обязанности мещанина в рассуждении государства, надлежит показать ему, чем обязан он в рассуждении своего ближнего как подобного ему члена общества.

11. Для чего наставление в религии должно составлять часть нравственного устава.

12. Наконец, сколько возможно стараться надобно поселять в мещан, купеческому званию себя посвящающих, назначаемые для них добродетели, т. е. *исправность и честность*, исполнение коих может только утвердить славу их и их благосостояние.

Сии правила, по мнению моему, необходимы к составлению нравственного для купцов устава, который может также служить и для мещан, различного рода ремеслам, искусствам и художествам себя посвятивших. Ибо сие неоспоримо, что самый последний ремесленник должен непременно знать как права свои и обязанности в рассуждении государства, так и обязанности свои в рассуждении ближнего и что добронравие и трудолюбие суть такие добродетели, без которых он ни благосостояния, ни счастья приобрести не может. Впрочем, издание сего устава всеобщую принесет пользу, ибо родители, обучающие у себя в доме чтению детей своих, конечно, предпочтут оный всем прочим книгам, по необходимости теперь ими для обучения чтению употребляемым, и, следовательно, до определения еще детей своих в училища приурочивают уже половину желаемого дела.

### Учебные предметы для мещан, посвятивших себя купеческому званию

Напрасно было бы исчислять пользы, получаемые государством от торговли. Для всякого, кто хотя сколько-нибудь занимался сего рода предметом, оные ощутительны. Торговля почестью может обще

\* История свидетельствует, что Минин, одушевленный любовью к Отечеству, для спасения оного пожертвовал всем своим именем и своею жизнью.

всех народов стихиею, ибо нет нации, которая бы более или менее не отправляла оной. Россия, как по пространному своему владычеству, так и по богатству природных своих произведений занимая первейшее между всеми державами в свете место, по сему самому требует, дабы правительство с своей стороны возможнейшее употребило внимание за усовершенствование сей толико важной государственной отрасли. Но как успехи торговли зависят от степени просвещения граждан, оную производящих, и что никакое полезнейшее учреждение, никакое намерение законодателя без сего просвещения не могут иметь надлежащего исполнения, то сие самое объясняет уже необходимую нужду в заведении таких училищ, которые бы служили особенно к нравственному образованию и обучению купцов наукам, званию их приличествующим. Словом, заведение коммерческих училищ столько же для России нужно, сколько и сама торговля.

*В 6-м пункте I главы предварительных правил народного просвещения назначается в каждом уездном городе быть, по крайней мере, одному уездному училищу; следовательно, сим училищам определенного числа нет и что их может быть и более одного. Я с моей стороны за весьма полезное почитаю, когда в некоторых городах, смотря по местному их положению и по состоянию их жителей, учреждено будет по два училища, из которых в одном обучали бы мещан, различного рода ремеслам, искусствам и художествам себя посвятивших, а в другом обучали бы только тех, которые определили себя званию купеческому. И сие последнее по самому существу своему составит уже купеческое, или коммерческое, училище.*

Распоряжение учения в сих училищах может быть следующее.

В первом из оных, т. е. в училище мещанском, долженствующем состоять их двух, нижнего и верхнего, классов, в нижнем классе преподавать надлежит:

1. Российское чтение, чистописание.
2. Также чтение и чистописание языка местного, как-то: польского, немецкого, татарского и пр.
3. Грамматику всех сих языков.
4. Первую часть арифметики.
5. Частное познание Российской империи.
6. Сокращение и главные эпохи российской истории.
7. Введение во всеобщую историю и географию.

*В верхнем классе:*

1. Вторую часть арифметики.
2. Геометрию и тригонометрию.
3. Математическое и физическое познание земного шара.
4. Физику.
5. Естественную историю и технологию.
6. Практические знания, полезные для местной промышленности и потребности края.

Во втором училище, т. е. коммерческом, сверх сих вышеозначенных предметов обучать нужно:

1. Чтению, чистописанию и грамматике английского языка.
2. Алгебре.
3. Купеческим счетам всех родов.
4. Простой и двойной бухгалтерии.
5. Истории коммерции и навигации, познанию торговли и товаров и, наконец,

(6) сокращению всего человеческого познания и диететике<sup>6</sup>.

Если в которых уездных городах не будет надобности в *двух училищах*, в таком случае можно все вышепрописанные *учебные предметы преподавать в одном училище*, распорядя учение оным на пристойное число классов, через что как ремесленники, так и купцы получат все нужные способы к своему просвещению.

Небесполезно заметить здесь, что воля, предоставленная учителям в некоторых училищах следовать собственному их в учении методу, и что неимение книг, долженствующих нарочито быть от правительства изданными к руководствованию учителей в единообразном преподавании наук, — все сие не только не может произвести успехов, от училищ ожидаемых, но даже лишает надежды увидеть оные в надлежащей их силе. Ибо хотя и есть такие учителя, на достоинства и способности коих положиться можно, однако же большая часть из них таких, которым произвольного выбора авторов для руководствования своего в обучении предметам никак вверить не можно. Сие есть дело правительства, имеющего в руках своих все нужные для того способы, которое обязано стараться об издании классических книг, по коим бы должны обучать учителя, наблюдая притом сколько возможно *единство* в методе и правилах.

## Приступим теперь к рассмотрению, в чем состоять должно просвещение дворян

Правительство во все времена наиболее обращало внимания свое на сие государственное сословие. Между всеми благодетельными его в пользу дворян заведениями не оставлены были и те, которые могли только служить к их просвещению. Для дворян учреждены уже были корпуса и училища, когда все прочие гражданственные состояния были правительством забыты и пребывали во мраке своего ничтожества...

Дворяне, без всякого сомнения, требуют преимущественнейшего перед прочими просвещения, поелику Отечество должно находить в них как храбрых своих защитников, искусных и добродетельных героев, так и мудрых, честных, справедливых владельцев и судей. Но посредством чего можно посеять в них сии столь необходимые качества? Единственно посредством воспитания, отвечаю я.

Если рассмотреть учреждения, для воспитания благородного юношества ныне существующие, то увидим, что большая часть оных отдалена от настоящего предмета. Все воспитание ограничивается учением; следовательно, юношество учится, а не воспитывается.

В некоторых корпусах главное старание прилагают, чтобы дети умели проворно делать ружьем, хорошо маршировали, и сим с безмерною строгостию учением занимают их более, нежели учением существеннейших наук, долженствующих образовывать и приуготовить их к занятию с достоинством и честию тех мест, на которые они по выпуске их из корпусов поступить обязаны. В сей механической экзерциции состоит вся тактика, в корпусах преподаваемая. Почему всякий судить может, сколь тактика сего рода удобна произвести искусных офицеров и генералов.

Поручение начальства над воспитанием благородного юношества должно от правительства самым строжайшим образом быть избираемо. Ибо что может быть драгоценнее залога, частное и общественное благоденствие в себе заключающего! Г. Бестужев в книге своей под названием «Опыт военного воспитания относительно благородного юношества» весьма основательно начертал как систему нравственного образования и учения сего разряда граждан, так и достоинства, долженствующие украшать начальника и всех имеющих над воспитанниками смотрение. Сия книга весьма полезна, особливо для такого правительства, которое печется об общественном воспитании, без коего государство не может быть ни сильно, ни счастливо. Сия книга весьма много облегчила труд мой, потому что она заключает в себе почти все, что только нужно к составлению *нравственного для дворян устава*, и также все *учебные предметы*, для них необходимые; почему нет надобности назначать мне здесь нарочито правил, нужных к сочинению сего устава и метода учения для благородного юношества. Г. Бестужев изданною им книгою\* прекрасно уже разрешил вопрос, в чем должно состоять просвещение дворян. Я замечу только следующее.

Корпусы, будучи единственным местом, в которые дворяне наиболее стараются отдавать детей своих, по сему самому требуют, дабы оные так учреждены были, чтобы приуготовились в них люди, способные не только к службе военной, но и к гражданской. Надобно, чтобы офицер был и искусный воин и знающий судья. Ежедневный опыт доказывает нам, сколько великое проистекает от того зло, когда выпущенные из корпусов офицеры, прослужа несколько лет, переходят в статскую службу, не имея надлежащего сведения ни в гражданских делах, ни в законах, ни в отечественных постановлениях. Горестно исчислять несчастья, бывающие обыкновенным последствием сего их неведения! Нередко, занимая важнейшие государственные должности, вместо того чтобы защитить невинного, спасти несправедливым образом притесняемого человека, не только не умеют подать ему должной помощи, но еще делаются орудием совершенной его погибели. Сие происходит оттого, что, сами будучи в невежестве, принужденными находятя прибегать к знанию людей посторонних, поручать им дела, которые бы сами отправлять должны были, и сии люди, называемые секретарями, на совесть которых не

\* Опыт военного воспитания относительно благородного юношества.

всегда положиться можно, не упускают со своей стороны малопомалу употреблять во зло доверенность, им делаемую, и соразмерно нуждам, в них оказываемым, присваивать даже власть над своими начальниками, довершая тем несчастье целой иногда провинции.

Сего довольно, чтобы восчувствовать нужду в усовершенствовании воспитания, в корпусах существующего. *Преподавание юридических наук должно непременно составлять часть оною*, особливо учение отечественным законам, государственным постановлениям и отправлению дел гражданских. Офицер, таким образом воспитанный, хотя бы и был доведен обстоятельствами перейти в статскую службу, со всем тем, он во всяком случае будет на своем месте, с честью исполнять будет свою должность, и общество во всякое время найдет в нем полезнейшего своего члена. Впрочем, не странно ли всякому казаться должно, когда ни в какое состояние — ни ученое, ни художническое, ни ремесленническое — не можно поступать, не перейдя всех степеней, к сим званиям ведущих, и не показав на опыте своих достоинств и своего искусства? В службу же гражданскую определяют людей без всякого разбора, без всякого испытания, награждают их чинами, по которым обязаны они бывають занимать иногда важнейшие места, не имея других способностей, кроме того, что умеют читать и подписывать свое имя. Можно ли после сего удивляться, что статская служба не имеет надлежащего своего достоинства, неуважаема и что многие убегают оной, единственно опасаясь, дабы не попасть под начальство таких людей, которые не почтения, но презрения заслуживают. Гражданская служба по предмету своему едва ли не важнее всякой другой, ибо она, имея целью внутреннее устройство государства, основывающее покой и благоденствие народное, по сему самому требует честнейших, добродетельнейших, просвещеннейших и рачительнейших людей.

Почему, в рассуждении сего, за весьма полезное почитаю я, когда сверх находящейся здесь учреждены будут еще *три юнкерские школы* с тем, если только *желается*, чтобы дворянство существовало, не теряя прав, законами ему предоставленных. Из сих трех юнкерских школ возможно основать одну в Москве, под ведением сената, другую в Казани, а третью в Вильно под ведением попечителей тех округов, в которых они состоять будут. Учреждение сих школ должно *исключительно быть для дворян* и на таком же основании, на каком находится здешняя школа, с той только разностью, что в оную предписывается принимать детей не моложе четырнадцати лет и уже первоначальным знаниям обученных, в предполагаемые же мною школы да будет позволено принимать детей от семи до девяти лет, хотя бы оные ничему еще учены не были, а начинали учение со дня определения их в училище.

Многие благомыслящие люди давно уже чувствуют нужду в заведениях сего рода; особливо ощутительна она для родителей, желающих вести детей своих по службе гражданской; но, не имея к тому способов, принужденными бывают, сколько против воли своей, столько против склонности и способности детей своих, отдавать их в

корпусы, имеющие предметом приготовление офицеров к службе военной.

Распорядок учебных предметов в сих предполагаемых мною школах должен соответствовать цели их учреждения.

Вот все, что нашел я за необходимое предложить относительно к просвещению дворян...

Предложив, таким образом, систему всеобщего образования относительно к России, остается мне разрешить последний, но довольно важный вопрос: что может наиболее споспешествовать просвещению, т. е. посредством чего можно возбуждать и питать сей дух деятельности, толико потребный всем государственным состояниям к исполнению взаимных своих обязанностей?

Главнейший для сего способ есть *поощрение*. Мудрые правительства как прошедших, так и настоящих времен доказывают нам, до чего простирается всепреодолевающая сила оного. *Поощрение* извлекает людей из беспечности и уныния, рождает бодрость, производит соревнование и движет душу к делам полезным и великим. Где способности и достоинства поощряются, где добродетели имеют должное уважение, там пигмеи ступают шагами исполинов, там невозможное становится возможным, дремлющий гений пробуждается, и то, что, будучи предоставлено времени, требовало бы нескольких лет для совершения, то при содействии *поощрения* вскоре приемлет конец и получает успехи. Словом, там, где правительство награждает труды, поощряет дарования, венчает славою патриотические подвиги, покровительствует искусствам, художествам и наукам, там всегда рождаются будут и патриоты, и художники, и ученые, и философы.

Но в таком государстве, которое находится еще, так сказать, в своем юношестве, где видны во всем одни только начатки, — в таком государстве *поощрение* наиболее нужно. И правительство, избравшее оное средством к руководствованию людей для усовершенствования их в предметах, ими занимающихся, без сомнения, избрало самый вернейший способ к ускорению в том желаемых успехов.

Одни просвещенные государи могут чувствовать нужду в просвещении народном и, следовательно, знать пользы, *поощрением* производимые. Возвратить права разума гонимому и стесненному, освободить его от уз, злбным невежеством на него наложенных, свойственно одной только мудрости. Блаженны те государи и те страны, где гражданин, имея свободу мыслить, может безобразно сообщать истины, заключающие в себе благо общественное!

Между человеколюбивыми и благонамереннейшими видами, любезнейшим нашим монархом на пользы Отечества простираемыми, наиблистательнее всех обнаруживаются оные в учреждении министерств, особливо в учреждении министерства народного просвещения, которое поистине назваться может древом, а прочие — его ветвями.

Почему, соображаясь с настоящими заведениями относительно

к просвещению народному, скажу, что посредством только *поощрения* можно вознаградить слишком ошутительный на нашем языке недостаток как в классических, так и в других книгах. На сей конец нужно правительству назначить реестр книгам, которые почтет оно на первый раз полезнейшими для переведения на русский язык, и объявить всем в словесности упражняющимся, что лучший перевод из сих назначенных книг будет правительством принят и достойно награжден. Сим образом не только вскоре увидим мы на нашем языке необходимейшие для нас и лучшие иностранных писателей сочинения, но правительство может даже посредством сего возрождать вкус ко всему изящному и давать оному желаемое направление.

Итак, если учреждение министерств имело ту цель, чтоб, разделя государство на восемь главнейших частей, облегчить через то управление каждую из них и дать им всем самый легкий, удобный, верный и твердый ход, разумея, что каждое отделение, вверенное министрам, должно по предмету своему заключать в себе все к нему принадлежащее, то, приняв сие за основание, не могу я не заметить здесь, что все публичные театры сколь по существу своему, столько и по своей важности непременно состоять должны под ведением министерства народного просвещения...

Наконец, в заключение всего остается мне сказать: когда все главнейшие государственные части таким образом приведены будут в надлежащий порядок, когда получают они свойственную им твердость и силу, тогда государство во всем своем пространстве оживится, согласие во всех его членах возродит сей народный дух...

## Василий Васильевич Попугаев

(1778 или 1779 — ок. 1816)

---

*Просветитель, поэт и публицист. Родился в семье художника. Окончил гимназию при Академии наук (1797), затем служил чтецом в Петербургской цензуре. Занимался переводами с итальянского языка. Работал в Комиссии составления законов (1802—1811), затем служил в экспедиции путей сообщения (1811—1816): сначала столоначальником разряда сухопутных сообщений, затем переводчиком в канцелярии главного управления.*

*Литературный талант В. В. Попугаева проявился очень рано. Им было написано немало стихотворений, повестей, но далеко не все из его литературного наследия дошло до наших дней. Однако в сохранившихся сочинениях четко прослеживаются и социально-политические и педагогические воззрения в духе А. Н. Радищева и его последователей.*

*Многосторонность дарования В. В. Попугаева выразилась в различных занятиях по философии, социологии, праву, педагогике и другим отраслям знания. Им было написано много статей, трактатов,*

а также речей и докладов, сделанных им перед членами «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств», одним из основателей и руководителей которого он был. Во главе демократически настроенного крыла этого общества он совместно с И. П. Пниним и другими литераторам отстаивал принципы народовластия и признания за народом права на революционное «мишение тиранам». Эта группа вошла в историю отечественной литературы под именем поэтов-радищевцев. В своей многогранной деятельности В. В. Попугаев значительное внимание уделял разработке вопросов просвещения.

В трактате «О благоденствии народных обществ» (1807) он выступил как сторонник ликвидации крепостного права. Во второй части этого трактата он хотел осветить вопросы просвещения, уязвывая их с общественной и политической жизнью страны. Мысли Попугаева о воспитании частично обнародованы в его статье «О политическом просвещении вообще». В. В. Попугаев указывал на то, что всеобщее просвещение возможно при условии, если будет ликвидировано сословное неравенство, уничтожено крепостничество и осуществлено приобщение «нижних классов» к общественной жизни. Он доказывал, что публичное общественное воспитание влияет на политическое просвещение народа. Цель политического просвещения заключается в том, чтобы пробудить в крестьянах гражданское самосознание, содействовать вызволению их из угнетения, рабства, неволи. Истинное просвещение измеряется не числом ученых людей, а степенью политической зрелости граждан. И лишь устранение крепостничества, изменение основ политической и общественной жизни народа могут открыть путь к истинному просвещению. В работе содержательно изложены и проблемы, связанные с необходимостью использования истории как предмета для политического воспитания. В приобщении всех классов общества к общественно-политической жизни страны он усматривал средство исполнения законов государства.

Естественно, подобные взгляды не могли разделяться умеренно-либеральным большинством «Вольного общества». Открытая полемика В. В. Попугаева с либералами привела к тому, что в 1811 г. он был исключен из общества, которое с его уходом утратило общественно-политический характер, оставшись лишь литературным объединением.

В поэтических и публицистических произведениях, опубликованных в «Периодическом издании «Вольного общества любителей словесности, наук и художеств» («Негр», «Достоинство старого воспитания в России», «О публичном общественном воспитании и влиянии оно на политическое просвещение», «О постепенности училищ и соображении с сею постепенностью политических предметов воспитания», «Об истории как предмете политического воспитания», «Заключение о преподавании в общественном воспитании других отраслей наук»), В. В. Попугаев выступал против самодержавия и крепостничества, осуждал привилегии в области просвещения для отдельных граждан. Он понимал, что только изменение основ полити-



ческого и общественного строя предоставит право всеобщего просвещения.

*В. В. Попугаев явился достойным сторонником и выразителем революционно-демократических просветительских идей А. Н. Радищева, повлиявших на формирование общественной русской педагогической мысли начала XIX в.*

---

## О просвещении народном и оногo следствиях<sup>1</sup>

(в сокращении)

Сказать, что просвещение есть единое средство к созданию счастья народов, еще не довольно; слово «просвещение» вообще столь многозначаче и, сколь много о нем говорят, столь различно понимаемо, что я почитаю долгом объявить мое мнение о просвещении, особенно народном!

Часто многие почитают просвещением познания языков, наук, по большей части отвлеченных — математических, физических, словесных; и наконец, многие полагают сие в знании светских обычаев, в чтении вообще романов, стихотворств и пр. Все таковые мнения о просвещении хотя не ложны, но, по крайней мере, отчасти несправедливы; таковые познания дают нам относительное, или частное, просвещение. Но человек, живущий в обществе, должен знать свое назначение как гражданин, цель общественности, связь свою с целым, — словом, он должен знать частную и общественную политическую связь и всех изменений ее равновесия, основывающихся на твердости и неподвижности всеобщих постановлений.

Если б мне показали целый народ математиков, физиков и пр., я никогда не почел бы его еще просвещенным! Чтоб назваться народом таковым, не довольно иметь познания в понятиях отвлеченных: они полезны в государствах, когда заключаются в некоторых токмо известных классах; но просвещение народа, если оно имеет целью его политическое благосостояние, только на сем не определяется! Науки полезны и даже необходимы в некоторых частях народа, но целость оногo должна иметь политические и философические познания своих прав и своего благополучия!

Народ, живущий под правлением деспотическим, которым управляют без собственного его влияния на его участь, по воле некоторых токмо классов, исполняющих слепо власть одного, каково турецкое правление, не имеет ни тех, ни других познаний и живет в невежестве! Еще менее просвещен тот народ, который подвержен правлению феодальному! Если б в таковых народах были самые великие физики, математики и пр., несмотря на все сие, сии народы не могли бы назваться просвещенными.

Единое средство сделать народ счастливым есть просветить его, есть показать ему выгоду, пользу законов, пользу благоустроенного

правления, гражданских прав и ненарушимости каждого состояния; дать почувствовать каждому гражданину, что правление имеет целью токмо его пользу, токмо пользу общественную, что законы защищают его от своенравия сильных, что действие оных ничто нарушить не может и как бедный подвергается строгости законов, если их нарушит, так равно и всякий другой, без изъятия какого бы состояния и звания он ни был, какую бы властью и богатством ни обладал, что государь не есть властитель государства, могущий располагать им по своей воле, но что он орудие законов, первый толкователь оных народу, первый служитель Отечеству, что он только первый гражданин и что он на троне не для своего благополучия, что никто не может быть утешителем народа и что народ должен повиноваться законам и оного пружинам (правителям. — П. Л.) для своего собственного счастья...

## О политическом просвещении вообще<sup>2</sup>

(в сокращении)

Все народы древности, на политическое бытие коих история заставила обратить взоры потомства, которые твердостью своего существования и могуществом первенствовали между современниками, показывают нам основным сему началом общественное воспитание, корень народного благоденствия. Разительный пример видим мы в спартанцах, принявших первым правилом образование детей в сведениях относительно законов и обычаев гражданских, в кругу общественном. Образ сего воспитания столь известен, что я почитаю излишним раздроблять оный читателю. Но сей пример, скажут мне, есть пример для республик, и притом для одного токмо города, который никогда не может браться в сравнение в случае, когда дело идет до таковых империй, каковы ныне европейские, и особенно Россия. Нет возражения. Но возьмем в пример империю древности, и притом довольно обширную; пусть вспомнят себе воспитание персидского юношества — воспитание Кира<sup>3</sup>. Но и на то мне скажут: настоящее положение в политическом, моральном и коммерческом кругу столь изменилось, что все примеры древности должно почитать для нас если не совершенно потерянными, то, по крайней мере, мало приложимыми, что роскошь — ныне душа и жизнь Европы, что коммерция — первая пружина просвещения, поддерживающая роскошь, что само изменение нравственности обоих полов и всех гражданских состояний заставляет нас оставить примеры древности, стараться об основании благоденствия Европы и искать твердого камня его просвещения, на коем долженствует оное стать твердою и неколеблущею пятою, в ее собственной истории. Нет и на сие возражения. Но я спрошу: общие начала, основывающие связь общества и сердец человеческих, изменились ли? Разве дружество не есть и поныне связию обществ и единиц оных, разве согласие не есть сильная пружина, всегда верно действующая во всех делах? Если сие истинно, то где дружба и согласие утвердиться может, как не в детских летах и сообществе себе

равных; как не в летах, в коих хотя человек не способен следовать здравому разуму, но в коих сильно действуют на него наклонности сердечные и в коих все приятные воспоминания столь сильно в уме нашем впечатлеваются, что ни сама старость изгладить сего не может; в коих мы столь способны к приятию всего приятного; в коих сердце наше столь удобно к образованию всех милых связей. Особенно потому, что оное тогда еще далеко предубеждений и обязанностей, впрочем бесполезных и вредных, с родом настоящего существования обществ неразрывных — сего этикета, сей пышности! Если ж сие истинно, то где и каким образом общество может основать свою твердость; как не взаимною связию и привязанностию граждан, коя в другом месте, кроме воспитания общественного, получить не может. Цель и средства существования древних и новых государств совершенно различны, но связь обоих единая. Древние общества относительно новых суть то же, что необразованные к народам мужающим. Первые, будучи в начале своего существования, следственно, еще не совершенно утвердившиеся, должныствовали, дабы поддержать хлипкое свое существование, занимать граждан предметами сильными — войною, дабы удержать их от внутреннего волнения; и потому все древние государства основывали собственное могущество на разрушении соседних. Ныне совсем противное, народы временем приобыкли к обществу, взаимные нужды их связали, и благосостояние государства требует благосостояния соседственных государств — вот преимущество, которое имеем мы над древними, преимущество неоспоримое.

Итак, если утверждение обществу есть благосостояние новейших государств, есть связь нужд, оснующих обществу, и оной выгоды, то зачем, дабы дать сей связи большую напряженность, не утвердить то на наклонностях сердечных, не связать народы сладостными воспоминаниями детства, взаимно препроведенного?

Правда, общественное воспитание в детстве сколько внедряет в сердце наше изящных добродетелей, сколько способствует к развитию сил душевных и телесных, столько часто, если пренебрежен будет строгий присмотр за нравами, дает сильно распространяться порокам, кои, подобно пламени, находящему богатую пищу между детьми юными и пылкими, вдруг пожирают множество поколений и распространяют оное еще на многие. Сия точка есть одна из важнейших, где око законодателя и его исполнителей должно быть наиболее предвидяще. Добрые нравы в гражданах необходимее самого просвещения, но без просвещения добрые нравы редки. По крайней мере, оные не имеют полезного направления. Многие утверждают, что семейственное воспитание сохраняет чистоту нравов и непорочность юных сердец — нет ничего истиннее, но токмо тогда, когда дети имеют добродетельных, просвещенных родителей, а сие столь редко, что, когда дело идет о целости народа, в основное положение не приемлется. Но положим, если б сему было и противное, то самые семейственные предубеждения достаточны исказить самую благоразумную нравственность.

Даже и тогда, когда бы просвещение было уделом целости народов, семейственное воспитание может научить токмо людей быть добрыми отцами, супругами, родственниками, но никогда совершенными гражданами. Эгоизм — удел всех людей и, — может, не токмо необходимый, но и полезный в некоторых отношениях — будет их всегда отдалять от чувства общественности. Ибо люди, воспитанные в семействах, почитают себя обществу ничем не одолженными, привычка к выгодам общественным делает им неприметным благо, неоцененною связию гражданских выгод на них изливаемое; они видят во всем одни условия и нимало не думают, сколько веков и сколь напряжения гениев стоило природе, дабы образовать связь благодетельную сообщества, и потому каким пожертвованием сие каждого обязывает к пользе оною.

Одно общественное воспитание, одно такое воспитание, направленное к моральной цели, дающее гражданину чувствовать с самого его младенчества, что государственное общество печется о его благе, что оно ему не менее благодетельствует, но еще более, как самые родители, ибо первые показывают ему токмо выгоды семейственные, кои сами оснуются на выгодах общественных, в то время когда такое воспитание показывает ему все назначение, коим он обязан к согражданам за те блага, кои их соединение на него изливает. И сим утверждает в нем чувство Отечества.

Сие общественное воспитание кроме направления морального требует еще другого, к общественному благосостоянию равно необходимого направления — политического, объясняющего каждому причину его обязанности к обществу, разлагающего ему благо, с сими обязанностями к его собственной пользе неразрывно соединенное и научающее его средствам служить обществу с большею выгодю для граждан и себя самого и вместе желать оному со всем жаром любви сыновней счастья и благоденствия.

Такое направление не иначе существовать может, как когда государство поставит себе непременно, твердым правилом науку прав своих соделывать необходимою для всех состояний граждан без изъятия; чтобы она входила в образование, по какой бы части познаний то ни было...

## О публичном общественном воспитании и влиянии оною на политическое просвещение

В предшедшей главе признается публичное воспитание оснующим гражданскую связь и служащим надежным средством к распространению в народе политического просвещения. Но читатель может сделать вопрос: каким образом оно имеет влияние и каковы средства, для сего потребные? Он скажет, не нужны ли к тому те же средства, каковы были у древних, присоединя, что он видит затруднение соединить в одном месте детей всех состояний и особенно содержать их одним образом. Конечно, сие отчасти справедливо, древние имели

два рода правлений: или совершенно деспотическое, или свободное, т. е. народное; оные были одно другому в системе противоположны и потому стояли на крайностях, а крайности сходятся...

Новейшие империи не таковы. Они все суть смешанные более или менее: в них соединяются оба правления; роскошь, ум, умножая нужды, заставляя вельмож думать о богатствах; закон же европейских держав защищает собственность столь священной, что летописи Европы, по крайней мере в двух предшествующих столетиях, не показали ни одного примера, чтоб какой-нибудь государь лишил несправедливо подданного оной. Сие обеспечивает богатых граждан, особенно знатных, и оные на основании своих имуществ воспитывают детей большею частию для своего состояния. Сие влечет за собою предубеждение знатности, гордость породы и презрение к низким классам. Оные образуют дух дворянства и сеют в гражданских классах взаимную, так сказать, антипатию. Во Франции, в старом правлении, презрение дворянства к простолюдинам возросло до удивительной степени: дворянин почитал за самый великий стыд не токмо входить в какие-либо связи с простым гражданином, но даже быть в одном месте с ним. В Германии во время Иосифа Второго дворянство требовало иметь даже особые гульбища от народа. В Англии один знаменитый писатель находил, что бессмертный авторский талант и его творения были предосудительны его знатности.

Великая Екатерина, вместе с Петром Великим столько содействовавшая к утверждению в России нового, смешанного монархического правления, мудро предвидела и долженствующее необходимо укорениться во оном разделение состояния граждан, на основании бессмертного Монтескье<sup>4</sup> необходимого; предвидела и предубеждения, впоследствии содействовавшие к разрушению сильной монархии Бурбонов, и предупредила то: бессмертный закон, лишаящий дворянина всех прав на почтение и даже голоса в дворянском обществе, если он не заслужил дворянское состояние в государственной, гражданской или военной службе, направил умы дворянства не к чести породы, но к службе отечеству; а как сей путь не загражден ни которому состоянию, то дворянство, научась уважать службу, научилось уважать вместе и достоинства во всех состояниях. Ныне уже не спрашивают в обществах наших, дворянин ли он, простираются ли его предки до праотца Ноя и пр., но спрашивают, каким достоинством уважило Отечество его заслуги.

Одни провинциалы наши в своих степных изгородах гордятся своим дворянством перед крестьянами. Все образованные, достойные дворяне стыдятся сие одно поставить себе в достоинство...

Но где средства хранения? В общественном воспитании. Правда, невозможно всех воспитать в такой обширной империи в едином обществе и особенно содержать, ибо положим, что просвещение дворянства, ныне столь распространившееся, попустит, чтоб благородное юношество обучалось вместе с мещанским, но богач никогда не согласится, чтоб сын его довольствовался тою же умеренною пищею, которою довольствуется сын обыкновенного гражданина, а го-

сударство для всех иногда дать не может; но есть предубеждения в народах и классах оных, которые законодателям уважать должно, особенно тогда, когда оные такового рода, что нарушение оных может иметь значительно худые следствия, а оставление не влечет за собою приметного вреда. Сие последнее есть одно из подобных. Следственно, не коснувшись оного, верховная власть мудро сделает, если, учинив просвещение необходимым, заставит всех граждан жить как им угодно, но просвещаться в одних правлением признанных и утвержденных местах...

## О постепенности училищ и соображений с сею постепенностию политических предметов воспитания

Для образования общего подражания и соревнования в предметах обучения за необходимое всеми признана постепенность классов и самих училищ. Все системы нового общественного воспитания связывают то более или менее неразрывною цепью. По моему мнению, цепь сей постепенности долженствует быть строжайше наблюдаема, степени публичных училищ должны быть единожды твердо означены. Воспитанники из низших училищ не иначе должны быть переводимы в высшие, как по строжайшему выбору учителей или профессоров тех училищ, в кои оным поступить надлежит. С сим соединено будет и истинное отличие достоинств, и беспристрастие, ибо, дабы перейти в высшее училище, потребно будет действительно приобрести достаточное познание в низших, поелику рассматривание будет производиться не теми наставниками, у коих обучались и кои по обстоятельствам могут быть иногда пристрастны, но посторонними, коим обучающиеся ни с которой стороны известны не будут и которые потому будут взирать на одни достоинства рассматриваемых, и притом поддержание собственной чести будет внушать им выбор в пользу достойнейших.

Но сей предмет для сего рассуждения есть несколько посторонний; итак, предположив себе о том более распространиться в другом сочинении, я приступлю к соображению предполагаемых мною политических предметов. Всякому гражданину необходимо знать отношения и обязанности, связующие его с обществом; обычаи, законы и права суть первая и основная связь политических обществ и политики; сии три предмета необходимы для всякого состояния граждан. Обычай мы познаем из ежедневного обращения, и следственно, в общественном воспитании оные предмета составлять не долженствуют. Но законы и права, не будучи столь обыкновенны, и притом сходность настоящих гражданских отношений требует в оных различных утончений и философического направления, для объятия коих надлежит обратить особенное напряжение внимания; следственно, сия часть требует упражнения с самого детства, когда разум наш не развлечен еще посторонними предметами и нуждами. Итак, в окончатель-

ном учении всех училищ, которые признаются достаточными для известных классов (ибо не должно предполагать, чтоб все состояния необходимо оканчивали учение в университетах, сие должно быть предоставлено изволению каждого, исключая тех, которые действительно назначают себя государственной службе), надлежит, чтоб курс законов, к степени училища и нужде обучающихся приуроченный, был важнейшим предметом, поелику каждому гражданину необходимо знать свои права в гражданском кругу. Там, где сие покрыто неизвестностию, гражданин не может наслаждаться гражданской свободою и спокойствием; не зная, где, когда и как надлежит ему действовать, он живет всегда между страхом и надеждою, и потому состояние его есть состояние мучительное: он всегда трепещет, когда действует, не зная, сообразны ли действия его с волею законов. Само имя законов, которое во всяком благоустроенном обществе должно быть произносимо гражданами с сердечным умилением и гордостью, будучи для него покрыто таинственною завесою неизвестности, делается ему ужасно и произносится им с внутренним содроганием. Самые места правительства, коим препоручается хранение законов, делаются для него местом, в которое он вступает всегда неохотно и робким шагом, ибо ему представляется мысль, что, может быть, в неведении он преступил законы, за кои в оных готовится ему наказание. Тогда граждане в правлении не видят более благодетельного покровительства, но строгого судью, которого меч всегда обнажен и разит прибегнувших к его справедливости неожиданно и прежде, нежели ему известна причина.

В таком гражданском кругу, между такими гражданами судья, если, к несчастю, сие место занято будет злодеем, легко может свирепствовать и угнетать сограждан, легко может сделать само правосудие продажным, и в то время где искать гражданского благосостояния и безопасности?

В благоустроенном правлении надлежит, чтоб законы всем известны были, чтоб всякий гражданин, впадая в преступления, знал, противу какого закона он преступил, прежде нежели то возвестится ему судьей; должно только, чтоб дело судьи было ему доказать, что он преступил закон, уже ему известный, и чтоб сама сентенция виновному гражданину была известна прежде, нежели он услышит глас исполнителя законов, его осуждающего.

## О необходимости исторических познаний для общественного воспитания

Всеми признано, что великие и чрезвычайные умы находятся во всех состояниях и во всех народах. Но часто и почти всегда оные роятся не в свое время, не в своем месте; порыв, обыкновенно свойственный сим гениям, влечет их к назначенной им цели и кругу действий; несчастье, если государство, Отечество сих гениев стоит на такой ноге, что круг сих действий определен состояниями и где чрез-

вычайный ум со всем своим напряжением делает тщетные усилия, дабы взойти в место, ему самую природою предназначенное; тогда сам порыв сей, сам чрезвычайный ум сей совращается с пути, ему назначенного, и внушает ему желание опровержения того, что препятствует ему в ходе. Если оный таков, что силы его достаточны и обстоятельства благоуспешны, то он побеждает препоны и преобразует погрешности. Но если противное, то тщетные покушения возбуждают мятеж и беспокойства в государстве и служат к гибели или первого, или последнего.

Счастливо государство, которое предуготовляет свой политический состав к благодетельному влиянию умов чрезвычайных...

Но обратимся к нашему предмету. Чтоб сим гениям действовать сообразно общему направлению, требуется показать оным из примеров древних, новых и настоящих, каков был ход действий народов вообще и каким образом предшествовавшие им чрезвычайные умы действовали к благу своего отечества; и сие какая иная наука показать может, кроме истории, особенно политической, народов.

История, написанная в философическом духе, и не как летописи, кои показывают только ряд происшествий и поколений, но предлагающая не токмо чрезвычайные случаи и изменения народов, но вместе причины всех примечания заслуживающих происшествий и побуждения, заставляющие стремиться необыкновенных мужей к цели их действий, есть истинно наука, долженствующая в общественном воспитании, во всех оного отделениях, быть необходимою не для того, чтобы она действительно была необходима всем гражданам. Нет, если брать вообще, то она полезна для граждан единою нравственностью, кою всегда лучше с нарочно извлеченными примерами преподавать особенно. Гражданину, который не назначает себя служить в правлении Отечеству или каком-нибудь ином требующем усиленного напряжения духа отделении, она не нужна; обыкновенный человек всегда входит в круг уже предуготовленный, он никогда не думает о размножении или изменении оного, он пользуется только его выгодами, дабы посредством оных обеспечить свое состояние и доставить то детям и семейству своему. Но она нужна людям чрезвычайным, дабы умерить беспокойный порыв их, за предел возможного действия стремящийся, который часто губит или их самих, или народ, между которым он родился, дабы показать им примерами самого дела, что один великий ум всего совершить не может, что весь род человеческий шествует по одним законам к известной точке и что все, что природою от него требуется, есть давать общему действию природы известное, нужное напряжение. Она научит его терпеливости с Фабием<sup>5</sup>, мудрой деятельностью и вместе покорению необходимости с Сократом и Катонем, пожертвованию благу общему с Децием<sup>6</sup> и соотечественником нашим Гермогеном<sup>7</sup> и пр. Вот для кого нужна и даже необходима история; но поелику учению посвящаются лета детства, то время, когда сами гении весьма мало от обыкновенных детей отличаются, то требуется необходимо, чтобы сии пренебрежены не были, соделать науку сию общею всем гражданам.



## Об истории как предмете политического воспитания

Сказано уже, что история не есть наука для настроения умов обыкновенных, она есть наука, образующая героев, есть пантеон славных мужей, славных народов и их добродетелей в пользу рода человеческого, хранящая великие дела для подражания и соревнования душ, способных чувствовать благо общественное и ценить истинные достоинства. Поелику сия наука не долженствует заключать в себе дел обыкновенных, она не должна содержать ничего, что не служит к возвышению сердца или к одушевлению в добродетелях. До ее не относятся пышные генеалогии, от нее не требуется, чтоб она показывала обычаи дворов, тайные их истории, непрерывные ряды наследств и прочее подобное. Она должна нам показывать одно великое. Я сомневаюсь даже, чтоб нужно было в оной описывать слабости, сомневаюсь, чтоб жизнь тиранов и их дела должныствовали в оной иметь место. Пример тирана может производить другого, может научить тиранствовать свирепое или слабое сердце.

Но одних частных дел для истории недовольно; она должна замечать причины, основавшие счастье государств, причины, удерживающие их от падения и сохраняющие целость оных. Должна явить, каким образом и почему процветали области, каким образом действовали правление и законы на благо общественное, какие законы и какое правление устроили благоденствие людей, как распространялось на государства просвещение, каков был ход, какое направление давало оное народу и само получало.

Словом, история должна быть зеркалом дел великих, которая как бы в картине представляла питомцам бессмертия образцы для подражания и средства достигнуть до славы, ими предполагаемой, или превзойти оную! Надлежит, чтоб юный герой, подобно скульптору или живописцу, взирающему на картину Рафаэля или Корреджо, познавал в оной черты и тени, могущие сделать его произведение бессмертным. Такова должна быть история, преподаваемая юношеству при общественном воспитании; но сего недовольно: она должна быть кратка и ясна, заключать в себе все, что нужно, и ничего излишнего; она должна быть даже приноровлена к степени училища, в коем преподается, и состоянию воспитанников, для коих назначена. В училищах, назначенных для коммерции, сия часть истории должна быть разобрана с точностию; в ней должны быть предложены с большею обширностию, нежели другие отделения, происшествия и дела народов коммерческих и лиц, в оной отличившихся. В училищах военных история народов воинственных и героев браней должна занимать главное место и т. д. Но вообще во всяком таком курсе не должно быть забыто общее очертание всей целости истории, ибо легко может случиться, что тот, кто назначает себя быть купцом, впоследствии делается воином, министром; что тот, кто назначает себя воином, вступает впоследствии в состояние купца, и для сего воспитание должно его ко всему предуготовить. Обыкновенный образ писать историю есть весьма недостаточен и для преподавания в общественных учили-

щах совсем не способен. Все наши истории писаны или весьма обширно, или весьма кратко; и в тех и в других много выпущено черт сильных, много такого, что к воспитанию нимало не служит, и наконец, много даже такого, что может или дать юношеству худой пример, или совратить с истинного пути. История требует для начертания пера великого, а может быть, и героя! Надобно непременно, чтоб историк чувствовал совершенно всю цену великого дела, надобно, чтоб перо его пылало сердечным жаром, когда он описывает то, что служило к возвышению благоденствия народов, чтобы он проливал слезы, описывая бедствия человеческие.

Несколько образцов для истории видим мы в конце древних народов — Тацита и некоторых из греческих. Из новейших писателей может быть упомянут едва ли не один Гиббон<sup>8</sup>...

История такого рода может исполнить свое назначение и, будучи предметом, необходимым при воспитании, не даст погибнуть ни одному чрезвычайному человеку; она направит каждого к своей цели, покажет каждому средства управлять его порывом, научит пылкого соображать пылкость с обстоятельствами, научит выжидать время и пользоваться оным без сильных волнений, приводящих все в расстройство.

## **Заключение о преподавании в общественном воспитании других отраслей наук**

(отрывок)

Все науки одна с другой сливаются, все науки составляют цепь, их друг с другом неразрывно соединяющую. И так во всех училищах, где предполагается окончательное гражданское учение, необходимо должны преподаваться все отрасли человеческих сведений, но, повторяю, как в предмете о законах, сообразно состоянию граждан и качеству училищ. В некоторых училищах достаточно не токмо поверхностное, но даже историческое общее оных изложение.

В училищах высших и университетах отрасли сии должны преподаваться полнее, но два предмета, о которых я особенно в сем кратком сочинении беру смелость рассуждать, должны быть преподаваемы во всей обширности; отрасли наук отвлеченных — математических, физических и других — должны быть распространяемы по факультетам, ибо отвлеченные познания назначаются только для некоторых классов, история же и права нужны как ученому, как воину, так и всякому, кто б в каком гражданском состоянии ни был.

Конечно, нет возражения, судье, воину, и гражданину, и пр. часто случаются необходимые познания в тех или других отвлеченных сведениях, но оные должны быть соразмерны его состоянию, как о том уже мною говорено. Полное развитие отвлеченных наук должно быть предоставлено тем, кои особенно назначат себя состоянию ученому.

Деятель народного просвещения, поэт и переводчик греческих классиков, издатель ряда журналов. Родился в местечке Переволочная Полтавской губернии, в семье священника (дворянина по происхождению). Окончил Полтавскую духовную семинарию, а затем Главную Александро-Невскую семинарию в Петербурге. В 1795 г. оставил духовное звание и поступил на службу в коллегию иностранных дел. С 1797 г. преподавал русскую словесность, историю и географию в Смольном институте, а с 1798 г. по совместительству те же предметы преподавал и во вновь открытом училище св. Екатерины. Кроме преподавания занимался переводами. В 1801 г. уволился из Смольного института и определен в Государственный совет письмоводителем. С января 1803 г. И. И. Мартынов — директор только что созданного департамента народного просвещения.

В педагогическом институте, где готовили профессоров будущего университета, учителей гимназий и других училищ, Мартынов читал курс эстетики — новый для русской высшей школы предмет, по которому тогда не было никаких руководств. Этот курс могли приходиться слушать все желающие.

С июня 1804 г. И. И. Мартынов, сохранив прежние должности, стал ученым секретарем конференции педагогического института, а двумя месяцами позже — управляющим делами Главного правления училищ. Кроме того, И. И. Мартынов был правителем дел в Комитете по учреждению губернских военных училищ (1803—1804). Осуществлял надзор за учебной частью Петербургского воспитательного дома (1807—1808). Был избран членом Российской академии (1807) и своей речью «О любви к родному слову и Отечеству» обратил внимание присутствовавших, в том числе Г. Р. Державина; принимал деятельное участие в открытии Царскосельского лицея (1811). И. И. Мартынов был одним из авторов плана воспитания для губернских военных училищ; принимал участие в разработке уставов Дерптского, Московского, Казанского и Харьковского университетов, а также устава Демидовского высших наук училища.

И. И. Мартынов был издателем четырех периодических журналов: «Муза» (с 1796 г.), на страницах которого печатались Г. Р. Державин, М. М. Сперанский и другие, «Северный вестник», «Лицей», «Меркурий». О себе он говорил: «Мне, чиновнику просвещения, литература близка, ибо она также есть проводник к народному воспитанию».

В одном из своих стихотворений Мартынов с горечью писал: «Ревнуня правоте, к Отечеству горя любовью непритворной, врагов я приобрел в сердечной простоте». В конце 1816 г. закончилась его служба в Министерстве народного просвещения, а в начале 1817 г. он был уволен из педагогического института и с должности директора департамента народного просвещения, а также правителя дел Главного

правления училищ. Наступала мрачная пора религиозно-политического фанатизма и мистицизма времен Министерства духовных дел и народного просвещения, во главе которого был поставлен князь А. Н. Голицын<sup>1</sup>.

Последующие 16 лет жизни Мартынов занимался садоводством, ботаникой, переводил греческих классиков Эзопа, Софокла, Гомера, Геродота, Анакреона и других. Он составил «Техно-ботанический словарь», написал «Три ботаника» (1821), издал «Словарь родовых имен растений» (1826).

Как переводчик греческих классиков, поэт и издатель четырех периодических журналов, как прогрессивный деятель народного просвещения в самом начале XIX в., как поборник родного слова, И. И. Мартынов немало содействовал словом и делом развитию народного просвещения и русской педагогической мысли.

---

## 〈О влиянии языка на нравы〉<sup>2</sup>

(отрывок)

...Но к обогащению нашего языка есть преграда еще важная: она состоит в чрезмерной привязанности к языкам иностранным. В самом деле, невозможно взирать без прискорбия, до какой степени простирается это пристрастие лучшей отрасли нашего Отечества, особливо к языку французскому. В знатнейших домах начинается воспитание с сего языка. Будущий воин, судья, градоначальник, министр сограждан своих прежде готовится хорошо говорить с французом, нежели с своим единосемцем; обращает чуждый язык в природный, обременяет память нерусскими выражениями, тогда как рассудок его долженствовал бы возрастать умножением познаний и чувствований, преданных общественной пользе. Все обороты, все изгибы иностранного языка ему совершенно известны; между тем как самые необходимые и общепринятые слова собственного своего языка кажутся ему странными, новоизобретенными, нестройными. Он стыдится произнести слово русское в большом свете и даже с друзьями всегда говорит и пишет на иностранном языке; везде встречает неудобства, когда объясняется на своем природном, и тем еще тщеславится! Вступив в должность, везде находит затруднение в разумении дел. Для него нисколько не ощутительны мелкие, впрочем существеннейшие, оттенки украшений слова, которые выразить преимущественно занимающемуся природным языком не стоит ни малого труда. Отечественный язык для него не токмо чужд, но и несносен. Услуги академии были бы неоценены, если бы она влиянием своим могла отличнейшую часть сограждан своих обратить к рачению более о собственном языке, нежели иностранных; ибо не токмо способствовала бы тем к обогащению оного красотою всех родов, но сделала бы сильный и полезнейший переворот в образовании нравственном.

Известно, сколь велико влияние языков на нравы! Доказательство сего видим в собственном Отечестве нашем. Вместо твердости и правоты характеров, россиянину свойственных, в воспитаннике француза видим только изнеженность, привязанность к мелочам, легкомыслие, лживость, беспечность в исполнении должностей, хладнокровие к своим соотечественникам, родным, не получившим модного воспитания, ложное понятие о просвещении. Все приемы в обращении, все склонности, привычки, страсти, — словом, весь таковой гражданин России становится гражданином иностранным. Истинный сын Отечества не может без содрогания представить себе пагубного сего похищения толиких сограждан! Но что может сделать влияние академии против столь далеко распространившейся заразы? — возразит кто-нибудь. Сочлены! Кому неизвестно, что один человек нередко производит важнейшие перевороты? Академия может противопоставить свою любовь к Отечеству, подобно прочим сынам оного...

## Иван Федорович Богданович

(1758—1831)

*Автор книги «О воспитании юношества», младший брат Ипполита Федоровича Богдановича, известного русского поэта, автора «Душеньки», отец военного историка и писателя Модеста Ивановича Богдановича. Родился в местечке Переволочная Полтавской губернии в семье бедного дворянина. Образование получил в Московском университете. Служил в гвардии, затем в течение 18 лет был городничим в г. Сумах, после этого сумским уездным предводителем дворянства.*

*Появление книги И. Ф. Богдановича «О воспитании юношества» (1807) журнал «Русский вестник» отметил большой положительной рецензией [6, с. 215—233], в которой, в частности, говорилось, что труд И. Ф. Богдановича «сам по себе заслуживает внимание и благодарность общественную» [там же, с. 215]. «Россияне и россиянки, без сомнения, — писал рецензент, — воспользуются прекрасною и полезною книгою Ивана Федоровича Богдановича. Книги, подобные сочинению «О воспитании юношества», суть дары, приносимые усердием к благу общему на алтарь Отечества» [там же, с. 231].*

*В предисловии к книге «О воспитании юношества» И. Ф. Богданович объяснил мотивы ее создания. Он хотел написать книгу, «которая бы была основанием национального воспитания», так как не был удовлетворен подражательным характером воспитания в дворянских семьях, пансионах, училищах России. В то время всякие попытки подвести русское основание под воспитание воспринимались многими, если не большинством, с явным недоверием. С этим и столкнулся И. Ф. Богданович: среди отзывов на его книгу были и такие, в которых рецензенты выражали удивление, будто есть особое, русское воспита-*

ние, отдельное от общеевропейского. И. Ф. Богданович, не умаляя значения Локка, Руссо и других известных философов, доказывал, что у русского народа свои национальные особенности, которые необходимо учитывать в воспитании. Однако содержание книги выходит за рамки только дворянского воспитания. В духе гуманизма И. Ф. Богданович разработал конкретную программу воспитания российского благородного юношества, формирования самых высоких представлений о чувстве долга, о любви к ближнему и к родной земле, ее языку и преданиям, о человеческом достоинстве.

И. Ф. Богданович предложил много полезных советов родителям и воспитателям, в частности, по вопросу выявления и развития природных склонностей ребенка. Он предлагал детям от 10 до 13 лет давать задания на практическое применение математики, знакомить их с разными видами труда, прививать любовь к земледельческому труду.

Сторонник гуманного воспитания И. Ф. Богданович выступал против строгости в отношениях родителей с детьми, и в то же время он не допускал попустительства детским капризам, дурному поведению. Особо останавливался автор на значении супружества и разъяснении родителями правильного понимания юношами смысла брака, семьи, семейных взаимоотношений, давая полезные советы по другим вопросам семейного воспитания (о чтении, театре и др.).

По политическим убеждениям И. Ф. Богданович — сторонник монархии, самодержавия. Он не сомневался в существующем порядке. Для понимания его мировоззрения немалое значение имеют его печатные сочинения: «Слово похвальное Иоанну Васильевичу IV» [5], «Ода на Новый год: 1913» [3]. Кроме этого, к его трудам относят, но не бесспорно и «Граматику российскую» [1].

Для своего времени И. Ф. Богданович «истинно гуманный человек». Его педагогические идеалы, по словам С. А. Венгерова, производят «самое оградное впечатление» в сравнении с аракчеевско-ханжескими заботами о поддержании дворянского достоинства, которые станут основными в 20—30-е гг. и позже прописями официальной педагогики [8, с. 3].

---

## О воспитании юношества<sup>1</sup>

(в сокращении)

### Предисловие

Труд сочинителей всегда был для меня опасен. Я никогда не искал их славы и никогда искать ее не стану. Любовь Отечества и желание быть ему полезным — вот мои основания. Они-то были первым побуждением рассмотреть внимательно все, что только до меня доходило о воспитании юношества. Вникнув в предполагаемые правила иностранными писателями и находя нередко оные не сходственными

ни с физическим, ни с моральным нашим положением, я предпринял такой труд, который даже ежели мало принесет пользы читателям, я не буду жалеть о потере времени: ибо лучшего употребления я никогда не делал, — отдавая отчет совести, никогда она не была так довольна.

Известно, что нравы, обычаи... словом, все должности имеют свои национальные оттенки, которые всегда остаются оригинальными; следственно, не лучше ль нам применяться к оным, нежели худою копиею?

Мне скажут, благонравие принадлежит вообще всем народам. Сие неоспоримо: правила благонравия везде и всегда одинаковы. Зороастр<sup>2</sup>, Конфуций<sup>3</sup> и Марк Аврелий<sup>4</sup> хотя веками в бытиях своих отдалены были, однако учение их имеет одну цель — сделать людей сколько можно лучшими.

Мешает ли общему благонравию национальный характер? Он не только не безобразит, но собственными чертами ума и сердца дает каждому ясное понятие о том, что принадлежит ему, что отличает его от прочих народов.

Не странными ли покажутся беспристрастному созерцателю нашего образования непостоянство наше и перемены вкуса? Давно ль было это время, когда во всем мы подражали немцам? Пользуясь их сведениями, мы воспитывали детей наших по их форме, старались быть хладнокровны, как они, и в самых даже безделках мы хотели германиться. Их стол, обхождение, кривлянье в танцах — все называлось у нас изящным.

Но коль скоро появились французы, исчезло очарование. Их веселый нрав, свободное обхождение, скорые и острые выдумки, проворство и гибкость вскружили всем головы. Всяк хотел иметь учителем француза, всяк хотел сделать детей французами. Бедные немцы, которые не знали модного языка, принялись за ремесла, и мы выиграли гораздо больше. В течение некоторого числа лет все заговорили по-французски, и природный язык свой так смешали, что трудно было угадать, какой нации мы более принадлежали. Все, что называлось парижским, сделалось нам общим. Мы желали, чтоб воспитание произвело чудо — чтоб мы от оригиналов не были различны.

Слух сей, как видно, везде распространился: со всех сторон, под названием Paris, не только загрузили нас модными товарами; но, сверх чаяния, учителя начали приезжать к нам целыми колониями. Довольно, когда они говорили по-французски, нам больше было не нужно.

Нельзя сказать, чтоб словесность наша некоторыми началами не была им обязана: ибо признаться должно, что в числе многих тысяч, кои занимались нашим просвещением, были и такие, которые имели многие сведения; однако ж число таковых достойных просветителей невозможно положить более, как к сотне одного, или еще и того менее.

Через несколько лет, не знаю, чему приписать, соблазнительным ли примерам дотоль любезных наших наставников, или малым успе-

хам юношей, исступление умалилось. Мы начали прилепляться к британцам, желали воспитывать детей по их правилам. Локк сделался любимейшим писателем; его наставления были непрестанное занятие матерей. Многие, нарядясь в английские фраки, старались казаться важнее, постояннее; начали хвалить все, что было из Англии; французов называть народом ветреным, хотя бы и не должно осуждать целую нацию по тем, коих мы видим здесь; но энтузиазм сильнее рассудка. Англичан мы полюбили; почему ж обязаны мы щадить французов — непримиримых врагов новых наших руководителей?

Вот причины, побудившие меня отважиться взять на себя такое дело, которое, я чувствую, требует не только великой опытности и обширных сведений (коиими я никак хвалиться не могу), но притом такой осторожности, чтоб воспитанник мой не был вторым Эмилем.

Для частной жизни всякий образ наставления может назваться приличным и другим невредным; но общественное воспитание требует единообразия — требует того, чтоб окончивший оное не находил контрастов в том поведении, которое от детства сделалось ему приятным. Без строгой разборчивости и осторожности тщетным бы только был труд многих лет и несноснейшая дальновидность во всяком состоянии.

Прежде, нежели я решился предпринять сей труд, я говорил с творцом «Душеньки», говорил с г. Капнистом, с прискорбием представлял им, что мы доньше не имеем еще такой книги, которая бы была основанием национального воспитания. Изъясняясь всегда с чувством патриота, я думал, не буду ль я иметь счастья быть причиною обращения их талантов на сей полезнейший подвиг. Ответ всегда почти был одинаковый, что таковое предприятие многотрудно. Ежели б все начала казались нам непреодолимыми, как малы б во всем были наши успехи! Я не осмелюсь помыслить, чтоб означенных мною писателей удерживали одни неизбежные затруднения, которые они столь успешно всегда преодолевали; но может быть, определяя время свое на другие предметы, они занимались оными?

Разделяя мое издание на девять отделений, или, так сказать, раздробя оное на девять возрастов, я думал облегчить тем занимающихся воспитанием, которые, применяясь к статьям, приличным их воспитанникам, могут видеть: соответственны ль успехи ожиданию и полезно ль им будет держаться последующих?

Впрочем, какую бы участь труды мои ни имели, я искренно объявляю всем критикам, что они сделают мне великое одолжение, ежели займутся исправлением моих погрешностей. Их правильные замечания дополняют мои недостатки и возбуждают к труду, может быть, тех, кои давно могли бы ознаменовывать свои дарования...

## Глава VI. О воспитании от шести до десяти лет

Вступление в седьмой год, по мнению моему, есть удобнейшее время для начала учения классического.

Первый год сей эпохи должен быть введением, или только навыком



в упражнениях. А потому в начальные шесть месяцев не должно принуждать ребенка сидеть более трех часов в сутки, разделяя оные на три части по рассмотрению родителей. В другие же шесть месяцев, к каждому отделению времени, должно прибавить еще полчаса, что составит уже в сутки четыре часа с половиною. Затем все оставшее время под руководством надзирателя пусть остается для телесных упражнений и прогулок, в продолжение которых вседневно можно заниматься чем-нибудь новым и полезным...

От семи до восьми лет учебных часов в сутки я полагаю шесть, кроме тех, в которые, смотря по расположению ребенка, можно занимать его приличным чтением. Науки разделить должно следующим образом: полтора часа определить для языка французского; час для письма российского и французского; час для математики; час для истории священной; час для истории светской и полчаса для закона божия.

Светская история предпочтительно должна преподаваться своего Отечества. Что пользы россиянину знать прежде Александров, Сципионов, Карлов, Капетов и пр., когда о Рюрике, Владимире, о Дмитрие и Пожарском, о Ермаке и Минине, о Петре и Екатерине он знать еще не будет?

История своего Отечества, а потом и всеобщая есть первейшее руководство для юноши. Редко рождаются так люди, чтоб во всех отношениях к различным талантам они равномерно были способны; не всегда случается и то, чтоб, занимаясь многим, возможно было во всем иметь равные успехи; но то обыкновенно, что каждый почти человек по непостижимому нам влиянию имеет господствующую склонность, которая внимательнейшим образом должна быть замечаема. Благоразумный воспитатель, держась нити симпатии, всевозможно должен питать и усиливать то, к чему сама природа предопределяет питомца. Где больше найдет он образцов, как не в истории?..

От восьми до десяти лет учебные часы я определяю полные, т. е. в сутки восемь часов; с сего возраста они должны остаться неизменными до окончания наук. В продолжение девятого года я разделяю их следующим образом: два часа полагаю для иностранных языков; час для письма российского и иностранных; час для математики; час для закона божия и священной истории; час для истории светской и час для географии.

География, как и история, должна предпочтительно преподаваться своего Отечества...

С начала десятого года для иностранных языков я определяю два часа с половиною, для священной истории полчаса...

Какой бы то ни было науке, то не только позволяется, но должно как можно более давать времени на такое упражнение, к которому он самую природою нечувствительно привлекается. От сего-то невнимания мы доныне весьма мало имеем математиков, историков, географов и литераторов.

## Глава VII. О руководстве от десяти до тринадцати лет

Сей возраст уже может быть способен ко многим исполнениям практическим; следственно, соображаясь со свойствами и темпераментом ребенка, не применяя предположенного плана в учении, можно в часы прогулок занимать его математикою практическою. Теоретические познания, с какою бы ясностью преподаваемы ни были, никогда так полезны быть не могут, как те, кои действиями подтвердят теорию и оставят навсегда в памяти опыты, совокупные ума и тела.

В сем возрасте, чтоб для питомцев никакие работы и художества не остались непонятными, я бы советовал воспитателям показывать им во всех частях упражнения земледельческие с замечанием, что когда делается, с каким намерением, какие употребляются орудия и инструменты, какого они качества и какая от чего польза. Равномерно посещения разных художников весьма полезнее маскарадов и театров. Трудолюбие и оттенки изящного произведут идеи о неравенстве талантов, о бесконечном различии в природе, о таинственной пружине, управляющей столь разнообразно художниками; словом, какое бы низкое ремесло ни было, не худо подробно его рассматривать, делать воспитаннику приятным по его пользе и достойным внимания по упражнениям в нем человечества, неразделимому с бытием нашим...

Быть добрым сыном есть священнейшая должность. Ежели кто худой сын, то как ожидать, чтоб он был добрый человек. Сверхъестественно, казалось бы, искать между творениями, одаренными разумом, несчастных примеров такого заблуждения; однако же они есть. Родиться с адскими пороками несвойственно, как же сделаться худым сыном? Как забыть первейший долг, налагаемый на нас при рождении природою? Чего ожидать, преступая столь важное обязательство? Без сомнения... неуважения людей, напастей, угрызения совести, болезней и несносной разлуки со светом: ибо таковые люди, оставляя бренность, не так спокойно умирают, как непорочные; но всегда окружаются фуриями, терзающими их до последней минуты. Когда люди не могут рождаться так гнусны, отчего же делаются такими? От небрежения о воспитании и от худого сообщества. Ежели при воспитании не соблюдается с детьми должная осторожность, посредством которой поселяется в них почтение и любовь, они мало-помалу, забывая свою зависимость, наконец отца и мать не различают со сторонними. Для поддержания родительского характера с первого возраста должно приучать детей, чтоб они представляли себе всегда то состояние, в каком они морально находятся. Я не советую достигать до того строгости и жестокими выговорами; к сей крайности, без особых резонов, никогда прибегать не должно. Ибо строгое обхождение нечувствительно может сделаться привычкою, и в ребенке, кроме страха, уже ничто действовать не будет. Соблюдая всевозможную осторожность при воспитании, благоразумные родители не только соделывают блаженство детей своих, но с сего возраста приготавливают уже их самих быть хорошими воспитателями; а через то благотворят и потомкам и Отечеству.

Эклезиаст говорит: *беседы злые глят обычаи благи*. Худое сообщество есть заразительная болезнь, которая хотя не всегда умерщвляет, но так расстраивает тело, что оно не скоро приходит в естественное положение. Молодой человек с наилучшим воспитанием от худого сообщества может повредить нрав. Его начально заведут в игру, пристрастят к пагубной роскоши; ему скажут, что отец его богатый человек, что он обязан все доставлять сыну. Сын не устыдится требовать, ему откажут; приятели за такую несговорчивость не преминут чужого отца бранить, называть скаредным скупцом; наконец доведут до того, что сын возненавидит отца, а отец сына. Не всегда сие зло остается неизлечимым; однако ж и самое кратчайшее время удаления от правил благоразумия оставляет горькие воспоминания. Есть родители с великою чувствительностью, особливо нежного пола, для которых столь близкие к сердцу огорчения бывают пагубны; они нередко делают жертвами детей неблагодарных. Найдет ли такой сын в целой жизни утешение? Не будет ли его везде преследовать мрачная меланхолия? Он может раскаянием успокоить совесть; но не забудет того, что он некогда платил худо за любовь и попечение родителей. Чтоб предохранить юношей от сего несчастья, воспитатели обязаны непрестанно напоминать питомцам, что они не могут быть совершенно благополучны, когда пренебрегут тех, коим они жизнь и всем обязаны...

Совершеннолетие наше отличается наиважнейшею в жизни эпохою, т. е. обязательством супружества. Редко кто остается на целый век без испытания сей участи; следственно, нельзя, кажется, при воспитании не дать понятия питомцу о сем столь обыкновенном происшествии. Трудно предписать правила выбора, ибо оные со всеми убеждениями всегда останутся тщетными; всегда красота, а еще более богатство будут руководителями жребия большей части юношей. Мне скажут, что в выборе непременно должна действовать симпатия. По организации нашей она есть, но творец ее — наше воображение. Что покажется выгодным, тотчас воображение представляет нам в прелестнейшей перспективе, и мы до тех пор остаемся в заблуждении, пока время и опыты откроют, что то лишь было приведение и что причиною того наши прирастания, не разделяемые с составом человека.

Я уже сказал, что трудно предписать правила выбора, но нетрудно сделать понятия о должностях супругов. Супружество есть такая цель, которая все интересы двух человек делает им общими и, так сказать, соединяет их в одну точку. Мы восхищаемся редкими образцами друзей, находим картины сии трогательными, достойными почтения. Благословенная чета не заслуживает ли того же внимания, как и дружественные связи? Мы сим удивляемся, потому что они редки; а супружество, сии священнейшие обязательства, все ли таковы, как им быть должно? Признаться надобно, едва ли сотое из них порадует сердце беспристрастного друга людей...

Когда бы сие важное таинство налагало на нас неудобноносимые тяготы, неудачные супружества имели бы оправдания; но чего от нас требуется? Непринужденного поведения, искреннейшей любви во всех обстоятельствах, дружеского участия в печалях, болезнях, гоне-

ниях; словом, добрые супруги добро и зло должны считать общую их частью.

Как же достигнуть до сего верховного блага в нашей жизни? Весьма легко и самую приятною дорогою. Супруги должны поставить себе первым правилом непоколебимую верность, которая, утверждая союз, доставляет совести их сладчайшие чувствования — доставляет в детях приятнейший залог любви и предохраняет от позорного титла<sup>5</sup>. Взаимная помощь в домоводстве и в порядке дел соделает единство идей; они ежеминутно будут чувствовать необходимость друг в друге — необходимость, основанную на доверии. Добрые дети, кои не могут быть им в тягость, займут родительские души такими попечениями, которыми они не только не обременяются, но часы, на то определенные, будут лучшее употребление времени. Словом, благолюбивая чета есть такой пример, который, ежели б все хотели быть благоразумны и счастливы, долженствовали бы как возможно приближать себя к таким семействам, кои святейший союз сей тщательно всегда сохраняют: они-то увеличивают блаженство рода нашего и напоминают нам жителей золотого века.

Стоит только взглянуть на окружающие нас несчастные супружеские связи, чтобы почувствовать, сколь горестно их состояние. Ежели б кто хотел заняться и рассмотреть, что с ними везде сопутствует: вместо мирных гениев увидел бы недоверчивость, злобу, мщение и отчаяние. Мне скажут, что худые люди всегда были, есть и будут и что ни добрые примеры и никакая отличность их не исправят. Я уже заметил, что человек с худыми склонностями родиться не может, но с возрастом и благополучие и несчастье его образуются. Следственно, ежели в своем семействе и между приставниками юноша будет видеть всегда исполнение добродетелей, они ему сделаются природными; и хотя в продолжение жизни неминуемо встретятся с ним развраты, он будет считать их всегда гнуснейшею заразою несчастных страдальцев.

Нередко бывает приметное несходство в нравах по воспитанию, по привычкам или по темпераменту; в таком случае благоразумие и спокойствие жизни требуют сколько возможно стараться уступать слабостям и мало-помалу нежнейшим образом исправлять то, что исправить возможно. Но всякое принуждение и азиатское начальство весьма неудобны, ибо такое исправление, через частые повторения, раздражая более и более, наконец произведет ненависть; а тогда едва ли уже остается другой способ, кроме позорного развода.

В рассуждении столь важного и почти неминуемого события в нашей жизни желательно, чтобы воспитатели сей статьи не пренебрегли и не оставляли того предопределения, что они могут предупредить советами. Многим покажется, может быть, странным, как воспитаннику в сем возрасте толковать о супружестве. Толковать непрестанно нет нужды; но постепенно проходя должности гражданина и человека, миновать нельзя, чтоб не дать ему ясных понятий о благосостоянии добрых и о несчастьи неудачных супружеств. Кажется мне, когда юноша предуготовлен будет различать судьбы ему подобных, он в выборе своем станет больше полагаться на рассудок; следственно, не будет

иметь причины укорять себя поспешностью в таком деле, в котором он держался всегда благоразумных правил; а через то уповательно не уменьшатся ли модные сцены, сделавшиеся во многих местах забавою публики?

Должность чадолюбивого отца состоит в добрых примерах. Когда по счастью кто имеет добрых родителей, их правила и поведение несравненно более имеют влияния, нежели все умственные наставления. Благонравие родителей есть для юноши пища духовная, укрепляясь оною ежедневно, невозможно, чтоб в совершеннолетии он забыл, сколь та пища для него была полезна. Ежели от первого возраста жизнь его сопровождалась всегда осторожностью и строгим исполнением добродетелей, ежели все гнусные деяния представлялись ему без покрывала, ежели родительские познания усугубляли в нем охоту к учению; ежели испытанные им ласки за благонравие и прилежность его некогда восхищали; словом, ежели он чувствовал, что физическое и моральное его благосостояние были первейшими предметами занятия его добрых родителей: как может он забыть все сие в продолжение своей жизни?

К сожалению человечества, есть еще и поныне такие, которые за великое благодеяние считают, что они дали жизнь многим. Дети их растут, махinally<sup>6</sup> движутся, возрастая без всякого приготовления, отдаются в службу, мало успевают в оной, идут в отставку, женятся, имеют детей; и таким образом продолжают бесполезные потомства.

Не должны ли родители за своеволие своих детей отдать отчет богу и Отечеству? Всевышнему существу — за небрежение первой должности и за соблазн, сделанный ими другим; Отечеству за бесполезных членов, коих оно содержит, хранит и питает без заслуги...

Во всех частях общежития, чтоб заслужить лестное название доброго гражданина и человека, должно выполнять всегда непритворно свои обязательства и не считать их за одно с принятыми обычаями, которые нередко бывают подобны обманчивой вывеске дома, обольщающей прохожих обещаниями всех выгод; но внутреннее безобразие, обнаруживая наконец обман, оставляет неприятнейшие впечатления.

Ничто так не опасно для юношей, как фарисейское лицемерие; оное всего чаще встречается между людьми мнимо учеными, которые, чтобы сделать себе цену, все то ненавидят, что принадлежит их Отечеству. Если их послушать, то соотичи наши ничего так произвесть не могут, как те, коих они почитают своими образцами. По мнению их, россияне организованы особым образом. Неужели в климатах наших такая атмосфера, что лучи просвещения сквозь оную на наши нервы не действуют?.. Сии рассказчики, может быть, учились, но нравами и патриотизмом их, как видно, не занимались, или при воспитании они управляемы были наемными иностранцами, которые, для удержания над нами поверхности, не стыдятся злословить целую нацию укорительными присвоениями...

## Глава VIII. Продолжение еще двух лет, т. е. до шестнадцатилетнего возраста

В сем возрасте юноша, приходя в некоторую возмужалость, обнаруживает более свои склонности и открывает, так сказать, круг тех способностей, коими природа его одарила. А потому внимательно примечая, к чему имеет он охоту, не только прибавить должно время для усовершенствования его в любимом им предмете, но в той науке, выбрав лучших авторов, позволить заниматься чтением таким образом, чтоб он прочтенное им подробно пересказывал с прибавлением своих собственных размышлений. Просвещенный и разборчивый наставник, невзирая на несвязанность повествования и на неправильную смесь идей, всегда будет видеть господствующее стремление, и как много он своею помощью юноше и Отечеству может сделать пользы.

Ежели бы все те, кои занимаются воспитанием, имели всегда добрую волю для отправления своих должностей, они бы, непрестанно упражняясь с воспитанниками и переходя из материи в материю, открыли бы то, что наконец сделало бы их славу. Разговаривая, например, об истории, географии, математике, физике, тактике, словесности, астрономии, минералогии, химии, механике и т. д., от внимательного наставника не укроется, что всего сильнее займет юношу. Но, чтоб более быть уверенным в симпатической склонности, не худо несколько раз повторять с ним те же разговоры; и когда всякий раз стремление к чему-нибудь окажется постоянным и всегда будет приводить в некоторое воспаление, что означает уже пристрастие, тогда безрассудно бы было продолжать науки по сделанному плану и как от работника, требовать, чтоб воспитанник непременно сие выполнял. Я не говорю, чтоб другие занятия были оставлены и чтоб все время посвящено было на один предмет, а советую, елико возможно, не прерывая других наук, господствующей склонности давать более свободы, дабы не только его усовершенствовать во всем, уже ему известном, но чтоб открыть новый ход природе, предызбравшей человека к сугубым успехам. Ньютоны, Линнеи<sup>7</sup>, Бюффоны и многие другие, конечно, были люди, предназначенные для объяснения нам таинств природы и для просвещения нашего.

Чтение полезных книг во всех возрастах есть лучшее упражнение; однако же оное должно принаравливать к летам и понятию детей... Можно ли безопытному юноше дать полную свободу заниматься всякою всячиною и, употребляя материалы ума, весьма часто противные между собою, из учения делать хаос, который, без особенного в жизни стечения обстоятельств, не может приведен быть в систематический порядок?..

Для образования пристойной смелости в поступках и выражениях чувств (что прежде всего нравится в человеке) не бесполезно бы было, ежели число лиц и другие способы позволяют, учредить маленький театр...

## Глава X. Заключение (о воспитании россиянок)

Вам, любезные россиянки, посвящаю главу сию! Вы, составляя приятнейшую половину бытия нашего, должны участвовать в том, чтоб мы были счастливы, воспитывайте дочерей ваших! От вас зависят их образование и продолжение цепи блаженства нашего! Вы одни можете управлять симпатиею! Вы одни из неизвестных нам особ можете делать искреннейших друзей! Ежели вы примерами вашими вкорените в юных девиц нужнейшие добротетели, они навсегда останутся основанием жизни счастливых супругов...

...Воспитание девиц в физическом смысле хотя и не столь должно быть сурово, как мужчин, однако ж, в рассуждении наших климатов, не худо приучать их к перенесению перемен воздуха. Кто знает участь своей дочери? Может быть, она будет за мужем военным, с которым, по привязанности своей, пожелает разделять все беспокойства. Может быть, встретится ей такие затруднения, которые без привычки произведут вредные следствия; может быть, она, как рачительная хозяйка, для соблюдения домашнего порядка поставит себе должность проверять многое своими глазами. Если девица к некоторым приличным ей трудам благовременно не будет приготовлена, она на всю жизнь останется худою помощницею.

В предупреждение того советую нежным матерям, для блага прекрасных россиянок, как возможно отвращать их от жизни, расслабляющей тело.

Что же надлежит до воспитания морального, оно должно быть основано на тех же правилах добронравия, как и мужское. Мы видим ясно, что природа, сделав различие в полах, все вещи сделала для них общими, следовательно, добродетели и пороки по сей связи имеют равномерные влияния. Непостоянство и ветреный характер мужчин лишают их уважения; женщины такие, кажется, нравиться не могут. Жестокосердных называют тиранами, женщин именуют фуриями. Словом, рассматривая со стороны моральной оба пола, нельзя одобрить того в одном, что кажется нам пороком в другом. Порок во всяком смысле и во всяком состоянии всегда есть порок; но без всякого предубеждения он гнуснее в женщине. Представим себе какое бы ни было зло, представим его в параллели двух человек различного пола; конечно, женщина покажется всегда более виновною, нежели мужчина, ибо она менее имеет способов к оправданию своих слабостей. Мне скажут, что и мы можем казаться им столько же ненавистны. Для возражения сего я имею в памяти многие случаи, в которых женщины забывали свою должность; они их же полом строго судимы.

А потому хорошее поведение девиц, без которого они не могут быть счастливы, я считаю первейшим предметом попечения нежных матерей. Науки зависят от способов, склонностей и случаев, не все могут, подражая любимцам фортуны, доставить дочерям своим те сведения, которые умножают блеск их прелестей; не все могут сделать их так знакомыми с музами, чтоб мы не знали, чем более пленяться,

красотою ли их или талантами; но все благоразумные матери, ежели в семейственном счастье будут полагать первое благо, все могут утешаться благонравием своих дочерей; все могут гордиться неопытными успехами, предвещающими блаженство какого-нибудь благополучного россиянина; все могут окружить себя невинными грациями, нередко затмевающими утонченный вкус красавиц большого света.

Приятны женщины, кои соединяют в себе все приличные дарования их пола; но это такая редкость, что я не знаю, в каком бы числе положить одну. В нынешнем веке все хотят более заниматься ученостью, нежели должностями, не разделимыми с их положением. Не зная правил хозяйки, они с полудюю<sup>8</sup> своей учености всегда выполняют худо священнейшее обязательство помощниц; а оттого дела в вечной расстройке. Муж грустит, жена плачет, наконец, взаимные неудовольствия довершают несчастье.

Какие бы ни были приобретения, но когда не сберегаются они так, чтоб всегда на случай верный был запас, нельзя предохранить себя от недостатков. Пусть содницы говорят, сколько им угодно, *s'est bas, s'est mesquin*; но благоразумие, не внимая тому, знает лучше, что низко и что непристойно. Полезные упражнения никогда постыдны не были.

Я не ограничиваю прекрасных россиянок единственно домоводством, не желаю того, чтоб они отличались только оным. Ежели бы между ними я увидел Севинье<sup>9</sup> или Жанлис<sup>10</sup>, я бы, конечно, порадовался; но с талантами приятно видеть также добрых супруг, хозяек и матерей. Они не только ничего не теряют между учеными, но, усугубляя наше почтение, открывают характер нации, которая, кроме пороков, никакие занятия не считает низкими. Многие из богатейших и знаменитых англичанок могут быть нам примером; однако же в большом кругу они не менее уважаются и прелести их пола от того не увядают.

Я не знаю, чему приписать, высокому ли благородству нашему или принятым в некоторых местах обычаям, что девиц иногда до замужества от самонужнейших познаний удаляют. Весною и летом берегут, чтоб они от солнца не загорели, как будто нет ни шляпок, ни парасолей<sup>11</sup>; зимою, чтоб чрезмерная стужа не причинила (с великим тщанием сбереженному личику) шероховатости. А оттого многие из них, увидя в полях, растение гречихи называют огурцами, конопля — крапивою; словом, о вещах первой потребности они никакого понятия не имеют и тогда уже начинают их познавать, когда получают титул госпожи и когда советы мужа или необходимость потребуют от них сей жертвы.

Есть еще и такие, которые, чтоб и в замужестве поддержать привычки своего рода, избирают или нанимают женщин и, назвав их экономками (хотя они так же в домоводстве искусны бывают, как и госпожи их), препоручают им все: стол, белье, погреб, припасы, рукоделья; словом, все идет через экономку; все большею частию и худо, и растеряно; но выгода в том, что госпожа остается совершенно покойна — что она имеет столько времени для туалета, сколько



есть утренних часов, — что она избавляется от мигреней, коих причиною бывают несносные мелочи, — что приятнее ей занятие с кем-нибудь разговорами о соседях и их делах, нежели озабочивать себя собственными подробностями. Такова есть еще логика наших дам во многих местах.

Рассматривается ли сложение или моральная цель идей девицы, которой бы между всеми возможными и приличными познаниями давали ясное понятие о домоводстве? Оно не только может назваться приятною приличностию, но по существу прав империи весьма полезным знанием. Кто ведает, что непременно девица будет замужем? Кто знает, что она после замужества с малолетними детьми не останется в молодости вдовою? И в том и в другом состоянии она получает наследственную часть имения; и в том и в другом состоянии она остается хозяйкою. Следовательно, не бедственное ли положение такой госпожи, которая, не имея нужных сведений, должна поручить все дела своевольным управителям или приказчикам? Они могут быть добрые люди, но нельзя ожидать от них предусмотрения тех успехов, которым способствуют всегда опытность и просвещение. Нельзя ожидать, чтоб добрые земледельцы так были уважаемы и сберегаемы; нельзя, чтоб управители принимали такое участие в их болезнях и недостатках, как те, кои не отделяют благо каждого человека от собственного своего.

Кто не отделяется от природы, тот не преминет обратить все внимание на предложенные мною предметы и на те любезнейшие привычки, кои во всяком возрасте и состоянии составляют собственное и других благополучие. Благонравие и кротость, сии милые всем качества, в девицах и в замужних, с богатством и умеренным достатком, в большом кругу и в уединении, всегда будут верными подпорами благоденствия.

Образованный ум и приготовленное сердце к терпению и там найдут удовольствие, где другие от задумчивости и душевной тревоги мучаются истерикою. Разрывая, так сказать, союз со светом, они недовольны собою; недовольны всем, что их окружает; для них прелестнейшая природа не иное что, как чудовище. Кто же более причиною сих уродливых характеров? Большею частию правила воспитания, неосторожность и неопытность матерей: ибо, если бы они для блага своих семейств, сделав хороший план жизни, всегда его соблюдали, сей план, по вседневному единообразию, поддерживал бы все занятия, кои нам столько нравятся и кои столь полезны в превратностях фортуны.

Может случиться, что девица с ангельскими расположениями души по незнанию обяжется супружеством с таким человеком, который или вспыльчив, или нетерпелив, или подозрителен, или безмерно скуп: какой пользы ожидать, когда она вздумает повелительным образом его переделывать? Она не только в том не успеет, но более и более усилит пороки мужа. Ежели же вместо того она употребит благоразумие и кротость (обожания достойные способы прекрасного пола), в короткое время сделает то, в чем, кажется, отказалась сама

природа. Таковым поведением исправляя собственную свою участь, она обязывает друга возвращением ему спокойствия — сего верховного блага на земле.

Нежные матери! Размышляйте более, когда вы образуете ваш пол! Не отягчайтесь подробностями! Упущения ваши могут быть причиною, что и в прекрасной картине найдутся несносные оттенки. Старайтесь, чтоб пленяющая кротость была господствующею прелестью ваших дочерей; чтоб они, представляясь розами, не имели ключевого свойства сего растения! Удаляйте их от всех сообществ, где они могут полюбить жизнь рассеянную и получить страсть к нарядам, к сим обманчивым декорациям. Поселя в них вкус к чистоте и опрятности, они всякую одежду украсят собою; они не будут роптать, что головы их не блестя алмазами, нередко делающими всю цену блестящей головы. Простая гирильнда обратит иногда более на себя внимания, нежели перлы Востока.

Между всеми приличными познаниями, кои возможно доставить прекрасному полу, весьма не худо занимать девиц рукоделиями. Сии упражнения, сокращая время, сделаются некогда и приятными, и полезными в домоводстве: ибо, когда все необходимые вещи, кои можно производить в доме, по небрежению хозяйки будут покупаться, они, при определенном состоянии, сделают чувствительные расходы, кои бы могли обращены быть на предметы позволенной всеми роскоши или в пользу страждущего человечества.

Рукодельная хозяйка своим примером истребляет праздность в дворовых людях, кои первым благом почитают как можно более предаваться ему или сложив руки сидеть...

Ничто так не привязывает и не поселяет отменного уважения, как примеченное в человеке сострадание. Сия высокая добродетель в прекрасном поле примечается более. Ежели я вижу пригожую женщину, которая исполняет сию святую обязанность, невзирая на то, что она тем не тщеславится, я готов упасть к ее ногам и публично сказать: как тот счастлив, который обладает ею!

Благоразумная мать ежедневно имеет случаи своими примерами произвести сию любезнейшую склонность и осчастливить ею многих. Ежели бедный или страждущий от болезни всего прежде ее интересуется, когда домовые попечения она отлагает дотолы, пока вопиющий глас умолкнет, когда при всех происшествиях дочь ее не только свидетелем святого дела, но нередко спутницею и помощницею, она, нечувствительно привыкая к состраданию, наконец делается ангелом-утешителем и, возвышая пол свой, в смысле благотворения, может назваться героинею. Многие говорят, что все предметы жалости раздрают их души. Чтоб не иметь сей постыдной отговорки, надобно вооружить себя христианскою отважностью и терпением. Ежели добродетели не всегда имеют цену в свете, когда они обращаются иногда в смех, делаются ль через то маловажными? Совесть есть первейший судья наших поступков; когда, вопреки злословию, она одобряет наши деяния, рано и поздно торжество ее несомненно.

В заключение всего смело могу сказать, что прекрасный пол

от природы такими же одарен способностями, как и мужчины; следовательно, весьма бы несправедливо было ограничить его в некоторых токмо особенных сведениях. Жены, прославившиеся в учености и художествах, могут служить неоспоримым доказательством сей истины. А потому внимательная мать, сохраняя непорочность нравов, никогда по предрассудкам невежд не согласится пренебречь примеченное ею дарование; никогда не сделает такой несправедливости; но без сомнения преподаст все возможные способы к усовершенствованию таланта.

В прочем добрая воля, опытность и долг дополняют недостатки слабых моих замечаний, из коих ежели малое что послужит в пользу любезных моих соотечественников, я не буду жалеть о потере того времени, которое посвящено им было единственно по чувствам искреннейшего моего благожелательства.

## Василий Андреевич Жуковский (1783—1852)



*Русский поэт, основоположник романтизма. Его поэзия оказала большое влияние на А. С. Пушкина, который считал В. А. Жуковского своим учителем. Творчество Жуковского высоко оценивал В. Г. Белинский: «Жуковский... имеет великое историческое значение для русской поэзии вообще...»; «...без Жуковского мы не имели бы Пушкина» [9, с. 221].*

*Родился в с. Мишенское Белевского уезда (ныне Тульская обл.). Внебрачный сын помещика А. И. Бунина и пленной турчанки. По желанию Бунина ребенок был усыновлен бедным дворянином А. Г. Жуковским, который дал мальчику свою фамилию и отчество. Таким образом будущий поэт избежал участи крепостного, воспитывался в семье Бунина и после смерти отца (1791).*

**Учился В. А. Жуковский сначала в частном пансионе, а затем в Тульском народном училище. В 1797 г. мальчика поместили в Московский университетский Благородный пансион, директором которо-**

го был А. А. Прокопович-Антонский<sup>1</sup>. Во время учебы в пансионе появились первые художественные произведения В. А. Жуковского, под влиянием традиций дворянского либерализма начали формироваться его литературные взгляды. Жуковский близко сошелся с братьями Тургеневыми, рано умершим вольнодумцем Андреем и будущим декабристом Николаем.

После окончания пансиона (1801) В. А. Жуковский служил в Московской соляной конторе. Вместе с Андреем Тургеневым и поэтом А. Ф. Мерзляковым он создает «Дружеское литературное общество» (1801). Вскоре он сблизился с Н. М. Карамзиным, стал его другом и единомышленником во взглядах на русский литературный язык.

С 1808 по 1815 г. В. А. Жуковский ведет активную общественную жизнь как редактор журнала «Вестник Европы» (1808—1810); как литератор выступает с критическими и публицистическими статьями в защиту нравственной пользы поэзии, искусства в целом. В рецензии на книгу «Училище бедных...» он, однако, высказался в пользу умеренного развития просвещения среди крепостных. Входил в общество «Арзамас»<sup>2</sup> (1815—1818), где занимал место секретаря.

В Отечественную войну 1812 г. участвовал в московском ополчении. В 1813 г. оставил военную службу.

Педагогические высказывания В. А. Жуковского не являются случайными в его творчестве. Он длительное время был занят практической педагогической деятельностью. Разработанные им программы занятий с наследником престола (будущим Александром II), особенно «План учения» (1826), дают достаточно полное представление о его педагогических взглядах. Его статьи «О новой книге», «Наука», «Теория и практика», «Что такое воспитание?» и др. содержат глубокие мысли по частным вопросам воспитания и народного образования. В. А. Жуковский высказал, например, предложение о создании «Академии для просвещения простолюдинов», наметил краткую программу просвещения «низких людей» — ремесленников, земледельцев. Говоря о хорошей книге, он отмечал, что хорошая книга заставляет мыслить и возбуждает уважение ко всему человеческому, сам пишет несколько повестей и сказок для детей и юношества. Много ценных мыслей высказано им по поводу саморазвития ребенка, значения истории, об отношениях между теорией и практикой, о значении хороших привычек и т. д.

Став воспитателем наследника русского престола — будущего царя Александра II, В. А. Жуковский отошел от общественной жизни, хотя и поддерживал дружеские отношения со своими литературными единомышленниками. По его признанию, с 1825 по 1827 г. он ничего не писал, кроме таблиц, конспектов и учебных планов. В феврале 1827 г. В. А. Жуковский писал из Дрездена: «Мне не только нужно учить, но и самому учиться... По плану учения великого князя, мною сделанному, все главное лежит на мне... другие учителя должны быть только дополнителями и репетиторами» [7, с. 45]. Более десяти лет Жуковский был главным наставником наследника, сопровождал его во время путешествия по России и Западной Европе (1837—1839).

*По своим политическим взглядам В. А. Жуковский был сторонником монархии. Однако его мировоззрение шире и глубже верноподданнического монархизма. Жуковский осуждал жестокость и произвол самодержавия, видел в крепостничестве зло, не совместимое с нравственным достоинством человека. Эти стороны мировоззрения Жуковского выразились в том, что в 1822 г. он освободил своих крестьян. Жуковский содействовал освобождению Т. Г. Шевченко от крепостной зависимости (украинского кобзаря выкупили на деньги, вырученные за портрет поэта, написанный К. П. Брюлловым), принимал деятельное участие в судьбе А. И. Герцена, философа и критика И. В. Киреевского, поэтов Е. А. Баратынского и А. В. Кольцова. Он встал на защиту ссыльных декабристов и пытался уберечь А. С. Пушкина от клеветы и придворных интриг, не раз добивался смягчения его участи.*

*В 1841 г., выйдя в отставку, В. А. Жуковский поселился за границей. Умер в Баден-Бадене.*

*Воспитательную направленность всего творчества В. А. Жуковского очень точно выразил В. Г. Белинский, отметив, что «искусство было для него как бы средством к воспитанию общества» [8, с. 293]. Здесь же великий критик определил и главное: В. А. Жуковский «действовал на нравственную сторону общества посредством искусства» (выделено мной. — П. Л.); гуманность и религиозность были свойственны его педагогическим взглядам. Когда отмечалось столетие со дня рождения В. А. Жуковского (1883), педагогическая направленность его поэзии ставилась в особенную заслугу поэта.*

---

### О НОВОЙ КНИГЕ<sup>3</sup>

(в сокращении)

Издатель «Вестника» почитает за долг сказать несколько слов об этой книге, по многим отношениям весьма полезной.

В России, со времени размножения школ, средства просвещения сделались общими — купцы, ремесленники, даже простые земледельцы начинают учиться, читают, следовательно, образуются. Просвещение — что бы ни говорили о нем суровые люди, которые судят о вещах по одному только их злоупотреблению, — необходимо для человека во всяком состоянии и может быть благотельно в самой хижине земледельца. Я разумею под именем просвещения приобретение настоящего понятия о жизни, знание лучших и удобнейших средств ею пользоваться, усовершенствование бытия своего, физического и морального. Человек, в каком бы тесном кругу ни заключила его судьба, имеет ум, требующий занятия, удовольствия, образования, следовательно, могущий быть просвещенным более или менее. Не говоря о тех классах людей, которым потому именно необходимо просвещение, что они выше других состоянием (следовательно, должны быть выше и образованностию), скажем, что люди низ-

кие — ремесленники, земледельцы — должны быть до некоторой степени образованны. Мы видим их провождающими дни свои в труде и заботах: сохранить телесную свою жизнь, не умереть с голоду, иметь угол, не быть нагим — вот цель, для которой почитает себя созданным бедный работник. Будем ли с ним согласны? Скажем ли, что понятия благородные и наслаждения, более достойные человека, принадлежат только тем, которых судьба наградила некоторым достатком? Конечно, ремесленник и земледелец, утомленные тяжкою работою, имеют мало времени думать; обыкновенно свободные минуты их посвящены или бездейственному отдыху, или удовольствию шумному. Но просвещение простого ремесленника или земледельца, которых вся деятельность ограничена грубою работою в тесном кругу их семейства, не должно почитать ни многосложным, ни многообъемлющим: простые понятия чистой морали, весьма необширные, но вообще для каждого человека необходимые; знакомство с некоторыми приятными чувствами, которые, трогая сердце и оставляя на нем следы неизгладимые, делают его добрее и чище; точнейшее сведение о тех вещах, которые принадлежат к особенному званию каждого, например для ремесленника о его ремесле, для земледельца о земледелии, — вот просвещение людей простых и ограниченных. Смотря на грубые занятия их, на шумные, часто отвратительные и вредные их удовольствия, осмелимся ли сказать, что натура, беспристрастная благодетельница всех тварей своих, навсегда отказала им в наслаждениях благородных? Но разве не имеют они собственного своего счастья? — спросите вы. Конечно, имеют! Но сии люди, которые довольствуются счастьем грубым, ужели не способны постигать счастья высшего? Ремесленник, который находит удовольствие свое в пьянстве именно оттого, что лучшее удовольствие неизвестно ему, ужели осужден навсегда сохранить сие несчастное, погибельное для него невежество? И может ли быть такое состояние в обществе человеческом, в котором бы человек, существо умное и способное совершенствоваться, ничем иным не должен был отличаться от грубого скота, кроме образа?

Какого же просвещения требую для простолюдинов? Ограниченного, приличного их скромному жребию просвещения, которое научило бы их наслаждаться жизнью в том самом кругу, в котором помещены они судьбою, и наслаждаться достойным человеческим образом! И нужно ли земледельцу занимать себя предметами, слишком от него отдаленными, украшающими рассудок, привлекательными для любопытства, но вообще не приносящими никакой существенной пользы? Излишество для него вредно! Занятия глубоководного ума требуют свободы и праздности: они отвлекли бы его, а может быть, навсегда отвратили бы его от главных, соединенных с его званием упражнений; желаю, напротив, чтобы он, по мере распространения понятий своих, более и более привязывался к своему жребию, научался понимать его преимущества, ими наслаждаться или сносить несчастья, необходимо с ним соединенные; просвещение должно убедить его, что он может быть счастлив, может быть челове-

ком во всех состояниях. Нет, не желаю для него учености! Но знаю, что некоторые истины, некоторые чувства для него не могут быть чужды. Всякий земледелец, всякий ремесленник может возноситься душою к божеству не так, как умствующий метафизик, но так, как благодарный сын природы, знакомый с благодеяниями своего создателя, в простоте сердца неспорченного и мирного. Великолепие природы закрыто ли для его взоров? Ему недостает одного внимания! Хочу, чтобы он не лишен был наслаждений сердца, удовольствий ума; хочу, чтобы не предпочитал им или за недостатком их не был принужден искать чувственных забав, убийственных для души и умерщвляющих само телесное здоровье. Скажите, такое просвещение противно ли состоянию ремесленника, земледельца и им подобных?

В России, с заведением уездных и сельских школ, открыта к нему дорога для всякого простолюдина! Русские купцы, мещане, ремесленники — не говорю о земледельцах, которых судьба зависит от помещиков — учить детей читать и писать. Круг воспитания их самый ограниченный. Спрашиваю, однако: какую истинную пользу может им принести такое воспитание? Много ли, например, имеем таких книг, которые были бы для них прямо полезны? Вышедши из училища, они принуждены или отказаться от чтения, или обременять свою голову понятиями, для них ненужными, нередко весьма вредными. Например, какую пищу найдет простолюдин в истории, представляющей ему такие происшествия, в которых ему несвойственно принимать участие? Романы, привлекательные для светского человека именно потому, что он находит в них ту самую сцену, на которой и сам играет какую-нибудь роль, знакомят простолюдина с людьми, отделенными от него званиями, обычаями, образованностью; воображение переносит его в такой мир, из которого навсегда он исключен судьбою; невольно делает сравнение он между собою и мечтательными героями романов и, может быть, научается не уважать самого себя в ограниченном своем состоянии. То же почти можно сказать и о других книгах, которые или писаны языком слишком высоким для людей, привыкших выражаться просто, или рассуждают о предметах, им чуждых. Словом, мы не имеем еще полезных для простолюдина книг и, вероятно, еще долго не будем иметь их. Много ли найдется писателей, которые захотели бы жертвовать талантом своим такому кругу людей, которых одобрение не может быть удовлетворительно для авторского самолюбия? Но быть полезным, конечно, благороднее, нежели быть славным; и человек с дарованием, который захочет посвятить несколько лет жизни своей единственно тому, чтоб языком простым и понятным проповедовать счастье в хижинах земледельца, в обителях нищеты и невежества, чтоб разбудить в простых и грубых сердцах благородные чувства и познакомить их с наслаждениями истинными, — такой человек, без сомнения, не приобретет имени писателя славного — ибо он рождается только в кругу образованного света, — но он найдет награду во внутреннем убеждении своего сердца, которое скажет ему: ты был полезен! Ты

бескорыстный благотворитель бедных! Они воздадут тебе не громкими рукоплесканиями, но собственным своим счастьем, к которому дорога указана им тобою.

Библиотека поселян, ремесленников и им подобных не может быть многочисленна. Желая, чтобы она составлена была из таких книг, которые, не отвлекая их от ограниченного их состояния, напротив, всегда устремляя на него мысли их, открывали им способ находить в нем счастье, им возможное. Самыми необходимыми почитаю следующие: 1) *катехизис морали*, предложенный просто, без всякого витийства, объясняемый примерами, но примерами, взятыми из жизни тех людей, для которых она предлагаема... 2) *общие понятия о натуре, о главных ее законах, о некоторых явлениях небесных* — совершенное невежество в этом отношении бывает причиною многих смешных и даже вредных предрассудков; 3) *энциклопедия ремесленников и земледельцев* — в этой книге была бы предложена ясно и кратко теория земледелия и всех ремесел, т. е. все главные и нужные ремесленнику и земледельцу для успешного исполнения их обязанностей правила; 4) *повести и сказки*, которых герои были бы взяты из состояния низкого и представлены на сцене, знакомой самим читателям; эта книга была бы необходимым дополнением к *катехизису морали*; 5) *общие правила, как сохранять свое здоровье*, нужные для тех людей, которым здоровье так дорого и которые, потеряв его однажды, уже не имеют почти никаких способов восстановить его снова. Наконец, 6) *народные стихотворения*, в которых воображение поэта украсило бы природу, непривлекательную для грубых очей простолюдина; в душу его вместе с стихами врезались бы некоторые высокие понятия о божестве; мысли его приобрели бы некоторую живость, а чувства сделались нежнее. Вот книги, которые желал бы я найти во всякой уездной и деревенской школе; которыми в праздное время желал бы занять ремесленника, земледельца и слугу, принужденного посвятить всю свою жизнь на исполнение воли других; вот чтение, которое могло бы быть истинно для них полезно. Желая — и, может быть, сие желание не останется тщетным, — чтобы некоторые из соотечественников моих, воспламененные человеколюбием, соединились для распространения благодетельного света в умах бедных своих сограждан, осужденных проводить все дни свои в тяжком труде и ограничивших всю деятельность свою сохранением одной телесной жизни! Мы имеем академии наук и художеств, почему же не можем иметь академию для просвещения простолюдинов?

Книга, которая подала нам повод к сему рассуждению, — *Училище бедных* — может занимать одно из первых мест в библиотеке простолюдина: она заключает в себе все главные правила практической морали, сделанной искусством автора привлекательною для таких людей, которые вообще или не любят читать, или читают одни пустые сказки...



## План учения <sup>4</sup>

(в сокращении)

### Предварительные понятия

Цель *воспитания* вообще и *учения* в особенности есть образование для добродетели.

Воспитание образует для добродетели: 1) пробуждением, развитием и сбережением добрых качеств, данных природою, действуя на ум и сердце и заставляя их действовать; 2) образованием из сих качеств характера нравственного, обращая добро в привычку и подкрепляя привычку правилами разума, воспламенением сердца и силою религии; 3) предохранением от зла, устрояя все вредное, могущее ослабить естественную склонность к добру, и содержа душу, сколько возможно, в спасительной неприкосновенности к злу; 4) искоренением злых побуждений и наклонностей, препятствуя им обратиться в привычку и побеждая вредные привычки привычками добрыми.

Учение образует для добродетели, знакомя питомца: 1) с тем, что окружает его; 2) с тем, что он есть; 3) с тем, что он быть должен как существо нравственное; 4) с тем, для чего он предназначен как существо бессмертное.

В постепенном разрешении сих четырех вопросов заключается весь план учения.

### Продолжение учения

Воспитание начинается с колыбели, учение — с отрочества, то и другое продолжается до начала молодых лет. Тогда судьба принимает питомца из рук воспитателя и наставника и продолжает его земное воспитание до гроба; долг воспитателя и наставника состоит единственно в том, чтоб сделать питомца своего способным внимать постановлениям судьбы и воспользоваться ими с достоинством человека. Кто умел им последовать, тот совершил земное свое назначение и знал добродетель. Здесь говорится об одном учении. Полагаю, что оно будет продолжаться от 8 до 20 лет. Его можно разделить на три главных периода.

#### Первый период. Отрочество (от 8 до 13 лет)

##### Учение приготовительное

Сей период можно сравнить с приготовлением к путешествию: надобно дать в руки компас, познакомиться с картою, снабдить орудиями, нужными для приобретения сведений и для открытий.

I. *Компас*. Предварительное образование ума: практическая логика.

Образование сердца: развитие нравственного чувства посредством первых понятий религии.

II. *Карта. Знания.* Сообщение вкратце, в связи, в ясной и полной системе, соотносясь с понятием воспитанника, наблюдая нужную постепенность всех тех познаний, которые после должны быть предложены ему отдельно как науки со всеми необходимыми подробностями. Ответ в связи на четыре вопроса жизни: где я? Что я? Что я быть должен и к чему предназначен?

III. *Орудия.* Языки способны дополнять самому сообщенные знания знаниями, собственно приобретенные — талантами.

## Второй период. Юношество (от 13 до 18 лет) Учение подробное

Продолжая сравнение, назовем сей период самым путешествием. Путеводный компас в руках. Карта известна. Дороги означены. Нет опасности заблудиться: ум приготовлен, любопытство возбуждено. Не опасаясь смутности и беспорядка в понятиях, воспитанник может обращать все свое внимание на каждый предмет отдельно.

Подробное преподавание наук, нужных воспитаннику как члену просвещенного общества.

Более подробное преподавание таких наук, которые наиболее нужны ему по его назначению.

I. *Науки антропологические*, имеющие предметом человека: история, география, т. е. этнография и статистика. Политика. Философия.

II. *Науки онтологические*, имеющие предметом вещь: математика. Естественная история и технология (физическая география). Физика.

## Третий период. Первые годы молодости (от 18 до 20 лет) Учение применительное

Этот период мы сравним с окончанием путешествия. Сведения собраны, остается их обозреть, привести в порядок и определить, какое должно быть сделано из них употребление. В этом периоде воспитанник более действует сам, нежели приобретает от наставника. Он уже не занимается никакою наукою отдельно, он сам составляет для себя коренные правила жизни, которые не иное что, как произведение всего, что дали ему воспитание и учение. Этот период должен быть посвящен занятиям собственным и чтению немногих истинно классических книг, предпочтительно таких, кои могут познать питомца с высоким его назначением и страню, которой он должен посвятить жизнь свою:

1. Обзорение знаний, приобретенных во втором периоде. 2. Взгляд на место, занимаемое в обществе, и на обязанности, с ним соединенные. 3. Отчет в самом себе перед самим собою и утверждение правил, необходимых для деятельности добродетельной. 4. Идеал человека вообще и своего звания в особенности.

## *Подробный план учения в первом периоде*

I. Предметы учения, их классификация и порядок метода преподавания.

Если, как то бывает обыкновенно, занимать воспитанника вдруг многими предметами, имеющими между собою связь, но отдельными один от другого в преподавании, то в голове его необходимо произойдет беспорядок, многое будет непонятно, много останется промежутков, ничем не наполненных.

По нашему плану, в первом периоде предметы учения должны быть преподаваемы в их естественной связи, не совокупно, а по порядку, с сохранением надлежащей постепенности, переходя от легкого к трудному, так, чтобы в голове воспитанника по истечении первого периода могла остаться полная система приготовительных знаний.

Рядом с предметами главными должны идти: для образования ума — практическая логика, не составляющая особенной науки, но способствующая приобретению знания; для образования сердца — начальные понятия нравственности, основанной на религии христианской, и языки, не имеющие никакой связи с предметами главными, следовательно, им не мешающие. Сверх того, с предметами учения соединяется приобретение некоторых приятных талантов и — для развития сил телесных — гимнастика и ручная работа. Посему предметы учения в первом периоде можно разделить на четыре класса.

### Класс первый

I. Для образования ума: практическая логика.

II. Для образования сердца: начало нравственности христианской.

### Практическая логика

1. Упражнение внимания. Основание геометрии: объяснение линий, фигур, тел.

2. Упражнение ума. Разрешение первых теорем геометрии. Не самому наставнику разрешать их, но постепенными вопросами доводить воспитанника до их разрешения.

Счет. Руководствоваться таблицами Песталоцци, применяя их беспрестанно к головному счету и ко счету цифрами. Заимствовать задачи из обыкновенной жизни и из предметов знакомых.

Философическая грамматика, примененная к русскому языку. Руководствоваться грамматикой Сасси<sup>5</sup>. Анализ слов. Анализ фраз. Составление фраз. Выражение мыслей словесное и письменное. Декламация.

3. Извлечение правил из упражнений практических.

Начало нравственности христианской. Избранные библейские повести.

Главные факты священной истории древнего и Нового завета.

Простой рассказ без всяких посторонних рассуждений, в связи хронологической. Извлечение из фактов правил нравственности, основанной на учении спасителя.

### Класс второй

Система знаний. Нить, их связующую, составляют сии четыре вопроса: где я? Что я? Что я быть должен? К чему предназначен? Чтобы познакомиться с человеком, надлежит прежде узнать то, что его окружает; чтобы лучше узнать, понять, привести в порядок и удержать в памяти историю действий человеческих, надлежит прежде обозреть ту сцену, на которой он действовал, и не иначе, как узнавши, что был человек, можно определить для себя, что он быть может, быть должен, к чему предназначен. Это порядок естественный, в нем заключается и сам порядок учения.

*Первый вопрос:* где я и что меня окружает?

1. Общие понятия о телах.  
2. Тела небесные.  
3. Земля в отношении к другим телам небесным. Астрономическая и математическая география.

4. Земля отдельно и главные ее части.

Воздух, вода, суша, система вод и суши.

Физическая география. Рисование карт, имея в виду одну физическую географию.

5. Произведения земли.

Природа и ее главные законы. Общие понятия о физике и химии. Произведения природы.

Общие понятия о минералогии и геологии.

Общие понятия о ботанике.

Общие понятия о зоологии.

Переход к человеку.

*Второй вопрос:* что я?

1. Человек отдельно.

Физический. Общие понятия о строении человеческого тела. Нравственный. Общие понятия психологии.

2. Человек в отношении к окружающей его природе. Нужды человеческие и употребление произведений природы для их удовлетворения.

3. Человек в отношении к человеку. Потребность общежития. Язык. Семейство. Народ в естественном состоянии. Естественное право. Постепенное образование общества политического. Начало политики.

4. Ход изменений человеческого общества. История вместе с географией.

5. Нынешнее состояние человеческого общества. Новейшая география и статистика.

*Третий вопрос:* что я быть должен?

1. Человек как существо нравственное и его обязанности. Нравственность частная: мораль.

2. Человек как член общества и его обязанности в сем отношении. Нравственность общественная: политика.

*Четвертый вопрос:* к чему я предназначен?

1. Человек как существо духовное и бессмертное. Метафизика.

2. Человек как существо, постигающее бога. Богопознание: религия естественная. Религия откровенная.

НВ. Здесь показана одна только нить, связующая предметы учения в первом периоде; для преподавания каждого предмета наставник сделает для себя особенные подробные планы.

## М е т о д а

### 1. *Форма преподавания.*

Разговорная. Вместо того чтобы преподавать самому в связи — доводить постепенными вопросами ученика до того, чтобы он сам выражал с надлежащею ясностью то, о чем ему предлагать желаем.

Учебная. Предлагать в связи, просто, в строгом порядке.

НВ. Смотря по предмету, употреблять ту или другую форму или соединять обе.

### 2. *Правила преподавания.*

Наблюдение постепенности. Переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному. Возбуждение собственной деятельности воспитанника. Чтобы он как можно более находил сам, а не механически затверживал чужое. Сохранение надлежащей меры. Одно нужнейшее; как можно менее такого, что впоследствии может быть забыто; сохраняя полноту, избегать излишних подробностей, обременительных для памяти и отвлекающих внимание. Облегчение труда. Возбуждать к труду пособиями, порядком, методою, которые облегчат его, от него не избавляя, и, способствуя деятельности ума, не делают его ленивым. Приятность преподавания. Стараться сделать и предмет учения и самое учение привлекательными, возбуждая любопытство, владея вниманием, питая воображение, говоря сердцу, — словом, сколько можно действуя на всего человека.

3. *Утверждение в памяти преподаваемого.* Сколько можно избегать механического учения наизусть. Употреблять этот способ только для изошрения памяти, но утверждать в ней выученное:

а) методическим разделением предметов;

б) соединением чувственного с умственным. Рисунки. Карты. Таблицы;

в) частым повторением. Оно не должно быть рабским повторением слово в слово сказанного прежде, а только новым образом с новой стороны того же предмета. Вопросы по порядку. Вопросы вразбивку. Сбивчивые вопросы. Обзорение в связи;

- г) окружением воспитанника предметами, беспрестанно напоминающими во время свободное о том, что занимало его в часы учения;
- д) соединением изучения языков с главною целию. Чтобы воспитанник на другом языке и слышал и сам говорил о том, что уже было ему предложено на языке природном;
- е) соединением самих игр с некоторою учебною целию. Волшебный фонарь. Фантазмагория. Косморама.

### Класс третий

*Языки:* французский, немецкий, английский и польский; к первому периоду принадлежит одна только материальная часть изучения языков, т. е. а) утверждение в правописании; б) правильное произношение; в) практическое приобретение навыка говорить и понимать, что говорит; г) легкие упражнения в слого.

*Правописание.* Диктование фраз, заимствованных из главной лекции. Исправление ошибок. Заставлять ученика самого исправлять. Переписывать исправленное.

NB. Сим способом воспитанник не только научится писать правильно, но и сам для себя напишет на разных языках то, что было ему преподаваемо на русском.

*Произношение.* Чтение простое для правильного произношения. Чтение с выражением: декламация. Чтение наизусть легких стихотворений. Приобретение навыка говорить. Учение наизусть слов: заимствованных из общежития; заимствованных из главной лекции. Составление фраз: фраз, употребительных в общежитии; фраз, заимствованных из главной лекции.

NB. Сим последним способом не только приобретается навык говорить, ибо ученик и учитель всегда будут иметь готовые материалы для вопросов, ответов и объяснений, следовательно, для разговора в связи; но в то же время, как уже замечено выше, утвердятся в памяти, объяснятся и дополнятся приобретенные знания.

*Упражнения в слого.* Предметы для сочинения можно также заимствовать из главной лекции: ученик будет писать о том, что знает, следовательно, будет выражать свои мысли и располагать их ясно и правильно. Сею методою изучения языков надлежит руководствоваться во все продолжение первого периода. К концу его накопится большой запас правильных фраз. Тогда нетрудно будет приступить к грамматике и знания практические утвердить правилами теории. Надобно только, чтобы одна общая, философическая грамматика служила основанием для всех прочих (лучшею кажется мне грамматика Сасси, переведенная на немецкий язык Фатером) и чтобы для языков иностранных принята была за основание та же система, которая руководствовала в изучении языка природного.

### Класс четвертый

*Приятные таланты.* Гимнастика. Ручная работа. Таланты. Рисование. Рисование с натуры и с гипсов: тел геометрических; ландшафтов. Отдельные части, дерева, здания.

*Правила архитектуры.* Части соединенные, полные ландшафты. Правила перспективы. Животных и человека. Отдельные части. Целые фигуры. Правила анатомии. Группы. Иллюминирование рисунков, коих содержание заимствовать из главной лекции, особенно из натуральной истории, из географии, из истории, из мифологии.

NB. Здесь необходимо следовать порядку главной лекции, чтобы рисованием дополнять в связи преподаваемое в часы уроков.

*Сочинение рисунков.* Музыка. Гимнастика. Цель гимнастических упражнений есть не одно развитие и укрепление сил телесных, но в то же время и дарование мужества и способов владеть собою во всех обстоятельствах жизни. Сия важная часть воспитания требует методического плана, как и другие. Великий князь не должен ничего делать без правил: каждый предмет его учения должен беспрестанно ему напоминать, что во всем главное есть правило. Необходимо нужно найти человека, который бы мог руководствовать гимнастическими упражнениями по строгой методе. Эта часть особенно принадлежит воспитанию.

*Ручная работа:* токарное или слесарное мастерство.

NB. Не приспособить ли ручною работою к кораблестроению? Великий князь мог бы, играя, сам построить маленький корабль и таким образом познакомиться с материальною частью навигации.

*Чтение.* Рядом с учением должно необходимо идти и чтение. Надобно читать мало, в порядке, одно полезное: нет ничего вреднее привычки читать все, что ни попадет в руки. Это приводит в беспорядок идеи и портит вкус. Для детей множество написано книг. Есть много хорошего на немецком, английском и французском языках, но почти нет ничего на русском. Почитаю необходимым сделать строгий выбор из сего множества материалов, многое перевести на русский, нужное написать по-русски, все привести в порядок, сообразуясь с планом учения, и таким образом составить избранную библиотеку детского чтения для первого периода. Сия библиотека может состоять из трех отделений.

*Первое отделение.* Курс учебный. Лекции в их связи и порядке. Карты, рисунки, таблицы.

*Второе отделение.* Чтение приятное. Собрание таких сочинений, которые приятно бы занимали ум, говорили воображению, оживляли нравственное чувство и образовали вкус. В их расположении надлежит сохранить постепенность, сообразуясь с возрастом и понятием воспитанника.

*Третье отделение.* Чтение наставительное. Собрание таких сочинений, которых содержание соответствовало бы главной лекции и которые были бы расположены согласно с планом ее, так, чтобы воспитанник в часы свободные мог сам дополнять приятным чтением преподаваемое в часы учения.

*Время.* Время надлежит разделить на учебное и неучебное. Для того и другого должны быть свои занятия, порядочно расположенные...

*...Помещение.* Расположение учебной комнаты должно соответ-

ствовать плану учения. Учебная комната есть главная сцена деятельности воспитанника: в ней он живет, трудится, мыслит и веселится — все в ней должно способствовать его занятиям. Расположение учебной комнаты должно поручить тому, кто будет иметь надзор за учением.

1. В ней должен быть методический порядок, один раз навсегда установленный. Такой порядок не только помогает работе, но и спасает много времени и может произвести благодетельную привычку, весьма полезную для будущего.

2. В учебной комнате должны быть соединены все предметы учебные, расположенные так, чтобы всегда, без нарушения порядка, было легко иметь их под рукою.

3. Все, что нужно укоренить в памяти, должно быть всегда на виду, дабы то, что в некоторые определенные часы преподается в лекциях, было в часы свободные — всегда, но нечувствительным образом, без напряжения внимания — повторяемо предметами, окружающими воспитанника.

4. Для гимнастических упражнений, для игр учебных и других должна быть отведена особенная большая горница. Не худо иметь и особенную мастерскую, в которой бы можно было работать на просторе, в которой были бы соединены все инструменты, нужные для ручной работы.

Н е к о т о р ы е п р и м е ч а н и я. Учение по предложенному плану тогда только может иметь успех совершенный, когда ничто, ни в каком случае не будет нарушать порядка, один раз навсегда установленного...

## Что такое воспитание?<sup>6</sup>

(в сокращении)

Что такое воспитание?..

Воспитание должно образовать человека, гражданина, христианина. Человек — здравая душа в здоровом теле. Гражданин — нравственность, просвещение, искусство, самостоятельность. Христианин — подчинение всего человека вере.

Природа человека есть то, что он есть от рождения. Это врожденное образуется воспитанием, развивается жизнью и получает доброе или худое направление; но оно всегда остается в человеке. Как в колыбельку, таков и в могилку.

Первое время воспитания особенно должно быть посвящено утверждению хороших привычек; основой всех других привычек должна быть привычка к повиновению. Сила привычки доказывается ловкостью правой руки, которая, привыкая действовать более левой, несравненно искуснее, нежели левая. Если бы в первые годы закрыть левый глаз и глядеть только правым, то, конечно, произошла бы между ними большая разница; но их действие более совокупное, нежели



действие рук. Отчего нет разницы в наших ногах? Они всегда обе действуют совокупно.

Привычка производится собственным опытом, влиянием внешних обстоятельств, вспомогательным и постоянным содействием воспитания. Последнее тем успешнее, чем согласнее с действием опыта и чем более властвует обстоятельствами. Привычки могут быть умственные, нравственные и физические. Чем скорее угадает воспитатель тайну природы, т. е. врожденные качества — и умственные, и нравственные, и физические — воспитанника, тем удачнее будет действовать на произведение благих привычек, способствующих развитию добрых и подавлению худых врожденных качеств. Дело воспитания состоит в построении возможно *лучшего* на тех условиях, какие первоначально положила природа.

Что такое привычка? Утвержденный образ действия физически, или умственно, или нравственно. Этот образ действия от многократного произвольного повторения становится постоянным, произвольным и наконец сливается неразрывно с телом, умом и волею. Дарование добрых привычек и уничтожение худых есть дело воспитания. Привычка не мешает свободе; ею только облегчаются действия свободной воли. Из сего следует, что воспитание есть положение твердого основания действиям нашего ума и воли посредством утверждения добрых привычек в то время, когда они в нас легко укореняются.

Привычка основана на сцеплении идей; сцепление идей основано на сходстве, противоположности и современности. Изучение языка основано на сцеплении идей, происходящих от современности. Ребенок видит глазами стол, в его уме происходит чувственное впечатление стола, умственный образ стола; если современно с этим впечатлением произнесено будет слово *стол*, сие слово соединяется в уме с умственным образом. После материальный вид стола пробуждает в уме слово *стол*; или, наоборот, произнесенное слово *стол* возобновляет в уме умственный вид стола, и таким образом звук соединяется с понятием, с коим он современно возбужден был в уме. Повторение сего современного возбуждения производит привычку. Таким образом все предметы умственные соединяются в уме с представляющими их звуками, и наоборот. Ребенок, наконец, имеет язык. Ребенок научается ходить — от привычки наблюдать или сохранять равновесие; научается рассуждать — от привычки сравнивать, замечать отношения, выводить заключения. Все привычка. Привычка есть один из главнейших способов природы и воспитания. Недаром говорит пословица: *Привычка — другая природа*. Это неоспоримо — истина.

Чтобы составить себе ясное теоретическое понятие о главных правилах воспитания, надобно сперва утвердить понятие о назначении человека вообще, рассмотреть его природу, его телесные и умственные качества и определить вообще средства, как усовершенствовать его добрые и исправить его худые наклонности. Сей общий взгляд на человека будет то же, что карта для путешественника, не дающая понятия о земле, через которую надлежит проходить, но не-

обходимая, дабы знать свою дорогу; все остальное откроет само путешествие. Как для успешного путешествия нужно иметь предварительное сведение о местной природе посещаемой страны, о ее истории, о языке, в ней царствующем, так и для успешного воспитания сверх общих познаний о человеке и его свойствах нужно знать особенную природу воспитанника и руководствоваться частными наблюдениями, дабы уметь применять практически общую теорию к частности и сею частностию изменять общее. Ибо нет теории, которая могла бы обнимать все частное. Теория, повторяю, есть карта, необходимая для путешественника; практика есть само путешествие, которое только с картою будет верно, без карты же будет наугад и не приведет к цели или приведет к ней длинными обходами с бесполезною утратою времени. Теория без практики — прокрустова кровать; практика без теории — корабль без руля.

В идее, которая мало-помалу образуется в ребенке, о силе, справедливости и любви к нему родителей заключается и то понятие, которое после он получает о власти, правосудии и любви божией. Зависимость от власти родителей и впоследствии безусловная ей покорность есть приготовление к живой, деятельной вере. Привыкнув чувствовать зависимость, ребенок научается покорности, которая есть не иное что, как произвольное признание необходимой высшей, хранительной власти. Сперва ребенок по привычке узнает непоколебимость силы, им управляющей, которой он принужден покориться; эта привычка обращается потом в ясное понятие о мудрой власти, которой он покориться должен. Если наблюдаена будет сия постепенность, то произвольная покорность весьма легко будет согласована с чувством свободы и не повредит самобытности характера. Переход сей необходим. Руссо его не определил: он хочет необходимости и отвергает покорность. Но последняя выше первой.

Многие отдельные замечания Руссо весьма справедливы и убедительны; но из всех сих отдельно справедливых замечаний выходит в целом что-то чудовищное. Когда в конце второй книги он излагает результат младенческого воспитания и описывает своего Эмиля готовым ребенком, мы видим перед собою что-то несбыточное, существо, какого нет и быть не может, создание парадоксального ума, который все насильственно втеснял в свою теорию и никогда не знал существенного. Система Руссо, так называемая система природы, есть уродство: он образует своего Эмиля для такого порядка, которого нет и быть не может и никогда не бывало. Мечтая о свободе и о совершенной независимости от всех условий общества, он и из воспитания исключает всякую зависимость. Его воспитанник не знает, что такое покорность, даже не имеет никаких привычек. Он покоряется одной необходимостью, и то, что он делал вчера, не имеет влияния на то, что он делает нынче. Это легко говорить и писать; но на самом деле этого быть не может и быть не должно. В нас все привычка, и нынешний Я есть результат вчерашнего и всех прежних; мы привыкаем ходить, глядеть, слушать, осязать, думать, говорить — все дело воспитания состоит в том, чтобы дать телу и душе хорошие при-

вычки, и чтобы воспитанник получил эти привычки самобытно, собственным опытом, с развитием ума и воли, и чтобы направление, которое воспитание дает сему развитию, было согласовано с полною свободою, которая не иное что, как произвольная, твердая, постоянная покорность долгу, сказать одним словом: уничтожение своей воли перед высшею божией волею.

## Постановление о Царскосельском лицее<sup>1</sup>

(в сокращении)

### Введение

#### I. Общие распоряжения

1. Учреждение лицея имеет целью образование юношества, особенно предназначенного к важным частям службы государственной.

2. Сообразно сей цели, лицей составляется из отличнейших воспитанников, равно и наставников и других чиновников, знаниями и нравственностью своею общее доверие заслуживающих.

3. В лицее преподаются предметы учения, важным частям государственной службы приличные и для благовоспитанного юноши необходимо нужные.

4. Воспитанники принимаются в лицей не иначе, как по предварительному испытанию их в знаниях. Оказавшиеся на оном имеющими потребные для вступления в сие учреждение сведения определяются в оный по высочайшему повелению, испрашиваемому главным начальником лицея; не имеющим же таковых сведений в приеме отказывается.

5. Для вступления в лицей требуются от воспитанников следующие познания:

а) некоторое грамматическое познание российского и французского либо немецкого языка; б) знание арифметики, по крайней мере до тройного правила; в) начальные основания географии и г) разделение древней истории по главным эпохам и периодам и некоторые сведения о знатнейших в древности народах.

6. Сверх сил предварительных познаний от воспитанников, вступающих в лицей, требуется, чтобы они имели несомненные удостоверения об отличной их нравственности и были совершенно здоровы.

7. На первый случай полагается принять воспитанников не менее 20 и не более 50, а в последующие времена — по соображению с хозяйственным состоянием лицея.

8. Воспитанники при их приеме должны иметь от роду от 10 до 12 лет и притом представлять свидетельства о своем дворянстве.

9. Приему воспитанников быть не иначе, как перед начатием годичного круга учения, который с 1 августа продолжается по 1 июля следующего года. Июль месяц есть время роздыха.

10. При приеме наставников и других чиновников наблюдается всемерная осторожность в рассуждении их нравственности, сверх прочих требуемых от них по должностям их достоинств, дабы они совокупно руководили юношество добрыми своими примерами жизни и наставлениями.

11. Наставники и чиновники, составляющие сословие лица, суть: профессора и адъюнкты, директор, надзиратели, учителя и другие чиновники, в штате лица наименованные.

12. Для общего образования юношества в лице определяются шесть лет.

## II. Права лица

13. Лицей и члены оного приемлются под особенное е. и. в. покровительство и состоят под непосредственным ведением министра народного просвещения.

14. Лицей в правах и преимуществах своих совершенно равняется с российскими университетами...

16. ...Директор же и надзиратели необходимо должны иметь жительство в доме лица.

17. Лицей будет иметь особенный мундир, определенный е. и. в.

18. Воспитанники по окончании наук в лице поступают в гражданскую службу с чинами по успехам от XIV до IX класса, а в военную на том же положении, как и воспитанники Пажеского корпуса...

## III. Внутреннее управление лица

20. Внутреннее управление лица составляют два главных предмета: а) порядок учебный и нравственный; б) порядок хозяйственный.

21. Внутреннее управление лица вверяется директору и под ближайшим начальством его двум надзирателям, из коих один занимается особенно учебным и нравственным управлением, другой — хозяйственным.

## Часть первая. О порядке учебном и нравственном

### Глава I. Предметы учения

22. Предметы учения в лице разделяются на два курса, из коих первый называется начальным, второй — окончательным. Каждый совершается в три года.

23. Начальный курс в лице составлять будут следующие предметы:

а) *грамматическое учение языков*: русского, латинского, французского, немецкого;

б) *науки нравственные*: первоначальные основания закона бо-

жия и философии нравственной. Первоначальные основания логики;  
в) науки математические и физические: арифметика, начиная с тройного правила; геометрия; часть алгебры; тригонометрия прямолинейная; начала физики;

г) науки исторические: история российская, история иностранная, география, хронология;

д) первоначальные основания изящных писем: избранные места из лучших писателей с разбором оных. Правила риторики;

е) изящные искусства и гимнастические упражнения: чистописание, рисование, танцевание, фехтование, верховая езда, плавание.

24. Курс окончательный составлять будут следующие науки:

а) науки нравственные, б) физические, в) математические, г) исторические, д) словесность, е) изящные искусства и гимнастические упражнения.

В течение сего курса, если время позволит, дается воспитанникам понятие также о гражданской архитектуре и перспективе как об искусствах, в общежитии необходимых.

## Глава II. Распределение предметов по классам

25. Курс начальный делится на три класса, и каждый класс совершается в течение одного года.

26. Курс окончательный также делится на три класса, и каждый класс совершается в течение одного года.

27. В каждом классе преподаются вышеозначенные предметы постепенно, наблюдая, чтоб науки, требующие большей зрелости в уме, предваряемы были теми, в коих успехи зависят более от памяти.

28. Классы каждого года распределяются по расписанию... а) и б).

## Глава III. Расположение часов

29. Предметы... суть всем воспитанникам общие, и ни один из них не может быть освобожден от уроков.

30. Поелику словесные науки для возраста, в котором воспитанники проходить будут курс начальный, удобовразумительнее, то в распределении времени поставляется правилом, чтоб в течение сего курса предметы, собственно к словесным наукам относящиеся, составляли предпочтительное занятие воспитанника перед науками, кои называются точными; а посему

31. Самое большее число часов в неделю должно посвящать обучению грамматике, наукам историческим и словесности, особливо языкам иностранным, в коих успех особенно зависит от упражнений первого возраста.

32. Для сего в распределении времени учебных часов должно наблюдать, чтобы иностранные языки преподаваемы были ежедневно не менее четырех часов. Сверх сего, директор старается, чтобы в сво-

бодное от учения время разговаривали между собою на французском и немецком языках по-дому.

33. Прочие учебные часы... располагаются по удобности и временам года.

34. Общее означение учебных часов есть следующее: в 6 часов утра по одеянии на молитву и повторение уроков до 7 часов. В 8 и 9 часу — классы. В 10 — завтрак и прогулка. В 11 и 12 — классы. В 12 — прогулка и повторение уроков. В 1 час — обед. В 2 часа — чистописание и рисование. С 3 до 5 часов — классы. В 5 — отдых, полдник, прогулка и гимнастические упражнения. В 8 часов — ужин, прогулка и повторение уроков. В 10 часов — сон.

35. Здесь означение часов сделано только примерно. Располагать их по удобности и временам года зависит от усмотрения конференции, с утверждения министра, держась того главного правила, чтоб воспитанники никогда не были праздны.

## Глава IV. Способ учения

### Правила общие

36. Главное правило доброй методы или способа учения состоит в том, чтоб не затемнять ум детей пространными изъяснениями, но возбуждать собственное его действие.

37. Дело наставника не в том только состоит, чтоб дать урок, но чтоб насадить, так сказать, и воспитать его в уме слушателей.

38. Посему все уроки, особливо первоначальные, должны быть сопровождаемы отчетами учащихся, и профессор не прежде должен поступать далее, как удостоверясь, что предыдущее все поняли.

39. Хотя по различию способностей трудно всех воспитанников вести, так сказать, по одной линии успехов, однако профессор должен стараться, чтоб ни один из воспитанников не отставал от его уроков, и где менее способности, там он должен усилить свое внимание.

40. Диктование уроков вообще запрещается. Изъимется из сего диктование самой материи или предмета, означаемого воспитанникам к сочинению или переводу.

### Правила особенные для начального курса

#### *I. Обучение грамматике*

41. Выше уже было примечено, что в первых классах важнейшая часть учения суть языки: потому на сию часть и должно быть обращено особенное внимание.

42. Как скоро воспитанники пройдут склонения и спряжения, должно обратить их к переводам, и связь и сочинение глаголов с именами давать им примечать не столько сухими правилами, сколько на самом опыте, следуя лучшим методам.

43. Между тем для изошрения памяти и для приуготовления нужных слов воспитанники будут учить на память коренные слова по особенным книгам, для сего изданным.

44. Для облегчения им сего труда профессор будет стараться из сих коренных слов, сколь можно, составлять разные предложения, дабы тем удобнее они в памяти могли остаться.

45. Учение славянской грамматики для коренного познания российского слова необходимо, а потому и должно быть обращено на часть сию особенное внимание.

46. Предполагается, чтоб воспитанники вступали в лицей с некоторым уже понятием грамматики языка российского, французского или немецкого; а потому профессора по испытании воспитанников должны грамматики сих языков начать с того места, где воспитанники остановились, и стараться довершить оные, не обращаясь на прошедшее. Но как невозможно полагать, что все воспитанники поступать будут с равными сведениями в сих языках, то профессора к скорейшему уравниению их знаний принимают такие меры, какие по обстоятельствам собственное их благоразумие представит. Сие самое наблюдать должно и в рассуждении других предметов учения.

47. Время, которое от сих трех языков по успехам в них воспитанников может оставаться, должно обращать на язык латинский.

48. В течение трех лет начального курса обучение языкам должно быть доведено до такой степени, чтоб на латинском воспитанники могли разрешать каждый период и переводить с латинского языка с помощью лексикона Федра или Корнелия Непота, как книги удобнейшие. Что принадлежит до российского, французского и немецкого языков, они должны переводить с одного на другой с свободою, хотя и нельзя еще от них требовать познания идиотизмов<sup>2</sup>.

## *II. Науки нравственные*

49. В науках нравственных должны быть окончены сокращенный катехизис, понятия о должностях человека и гражданина и библейская история.

50. В сие же время должны быть окончены и основания логики.

## *III. Науки математические и физические*

51. Науки математические и физические должны в течение сего курса ограничиваться одними первоначальными основаниями, дабы дать тем более пространства наукам словесным.

52. Но если круг наук математических и физических в сем возрасте должен быть ограничен, то взамен того основания его должны быть сколь можно более тверды и прочны.

53. В течение сего времени должны быть окончены из математики арифметика, все части простой геометрии, тригонометрия прямолинейная и алгебра до кубических уравнений. Из прикладной ма-

тематики первые основания механики и математической географии. Из физики как общие, так и особенные свойства тел; познание магнитных, электрических и гальванических явлений и опытов.

#### *IV. Обучение истории*

54. Обучение истории должно быть предшествоваемо сократительными хронологическими таблицами, дабы связь происшествий тем удобнее могла быть понимаема.

55. Само собою разумеется, что российская история должна занять предпочтительное место.

56. География и хронология должны неразлучно сопровождать учение истории. В первой особенно нужно заранее показывать сравнение мест и названия древних с настоящими.

57. Особенно должно останавливать внимание на деяниях великих людей и заставлять воспитанников пересказывать их, указуя между тем им истинные отличительные черты каждого характера.

58. Выбор происшествий, заслуживающих внимания, и отсечение всех мелких подробностей, затемняющих понятие, будет пощением профессора истории.

59. Исторические науки в течение начального курса должны быть доведены до такой степени, чтоб воспитанники при испытании каждое важное происшествие в истории могли отнести к своему веку, к своему месту и к ближайшим современным ему обстоятельствам.

#### *V. Изящные письма, или словесность*

60. Главная цель сей науки есть изошрение и направление вкуса воспитанников к изящному слову. Сие направление не может быть вернее, как примерами. Для сего чтение образцов поставляется первым предметом их упражнения.

61. Правила должны быть последствием и, так сказать, заключением образцов; они должны быть, сколь можно, кратки и удобны.

62. Чтение избранных мест должно быть сопровождаемо разбором. Сила сего разбора состоит в том, чтоб дать воспитанникам чувствовать, каким образом и какими средствами главная простая мысль получила особенную живость или возвышение, ясность или распространение. Посему разбор не что иное есть, как разрешение данного предложения на первые его мысли и постепенное его образование.

63. В первых начатках словесности для изошрения памяти весьма полезно заставлять воспитанников выучивать некоторые избранные места, особенно из стихотворцев, коих слог в памяти удобнее может утвердиться.

64. Руководству воспитанников в словесности, профессор должен тщательно избегать пустых школьных украшений. Напротив, он должен, занимая воспитанников предметами, возрасту их сообразными, прежде заставлять их мыслить, а потом уже искать выраже-



ний и никогда не терпеть, чтоб они употребляли слова без ясных идей.

65. Предметы сочинений должны быть располагаемы по успехам и возрасту. Начиная с простого повествования, профессор должен знакомить детей постепенно со слогом письменным, историческим, средним и доводить их до слога так называемого ораторского и возвышенного; но не ускоряя сим последним, дабы не дать детям ложного и напыщенного вкуса, а показать им только сей последний род издалека и мимоходом.

66. Успехи в сей части должны быть при окончании курса доведены до такой степени, чтоб воспитанники на всякую данную материю, по знаниям их и возрасту соразмерную, могли сами написать сочинение правильное, ясное и по летам их изящное, но простое и невысокопарное.

## *VI. Изящные искусства и гимнастика*

67. На изящные искусства и гимнастические упражнения не можно постановить никаких общих правил. Метода их должна быть соображаема с летами, временем года и раскрытием физических сил.

68. Вообще должно приметить, что часть сия ни в каком случае не должна иметь другого вида, кроме забавы и отдохновения.

### **Правила особенные в курсе окончательном**

69. При вступлении воспитанников в курс окончательной науки нравственные, физические и математические должны занимать первое место, но при сем языки иностранные должны быть неослабно продолжаемы. В сем-то курсе профессора всемерно должны стараться, чтоб воспитанники познали отличительные свойства и разность каждого языка, навывкли бы красоты чуждые присваивать языку отечественному, сочинять правильно на немецком и французском и преимущественно на российском языке.

## *I. Науки нравственные*

70. Под именем наук нравственных здесь заключаются все те познания, кои относятся к нравственному положению человека в обществе, и, следовательно, понятия об устройстве гражданских обществ, о правах и обязанностях, отсюда возникающих.

71. В сем классе, начиная от самых простых понятий права, должно довести воспитанников до коренного и твердого познания различных прав и изъяснить им систему права публичного, права частного и особенно права российского и пр. ...

72. Поелику закон божий есть самое высшее дополнение нравственности и, так сказать, краеугольный камень всех гражданских установлений, то обучение его и нельзя свойственное отнести, как к разряду наук нравственных.

## *II. Науки физические*

73. По предварительным познаниям, приобретенным о науках физических в первом курсе, должно приступить к пространнейшему их изъяснению во втором. В первом излагаются более явления и, так сказать, историческое описание разных физических действий; во втором изъясняется связь сих явлений и действий с законами природы и причины оных.

74. К физическим наукам относится и физическая география. Под сим именованьем не разумеется здесь изучение на память гор, рек и пр., что собственно принадлежит к первому курсу; но здесь должно дать воспитанникам коренное познание земного шара в физическом его отношении.

## *III. Науки математические*

75. По совершении первых начал в предыдущем курсе здесь должно окончить алгебру, пройти курс сферической тригонометрии и конические сечения. Потом показать нужнейшие части прикладной математики, как-то: статику, гидравлику, артиллерию и фортификацию.

## *IV. Науки исторические*

76. В первом курсе науки исторические преподаваемы были в том особенном предположении, чтоб дать воспитанникам понятие о происшествиях и научить их относить вещи к своему времени и месту; сие дело было памяти. Во втором курсе история должна быть делом разума. Предмет ее есть представить в разных превращениях государств шествие нравственности, успеха разума и падения в разных гражданских постановлениях.

## *V. Словесность*

77. Словесность во втором курсе должна также приближаться более к упражнению разума, нежели памяти, и поелику круг слов, постепенно расширяясь, наконец делается смежным со всеми родами изящного, то в сем курсе к словесности, собственно так называемой, присоединяется познание изящного вообще в искусствах и природе, что собственно и называется эстетикою...

## **Глава VII. О конференциях**

90. Профессора составляют конференцию или общее собрание, которого председатель есть директор.

91. Обыкновенные собрания конференции должны быть однажды в месяц, а чрезвычайные — смотря по надобности...

94. Предметы общих собраний суть:

1) избрание наставников, способных к преподаванию учения в лицее; 2) изыскание способов к усовершенствованию преподавания наук в оном; 3) учреждение порядка времени и расположение курсов в лицее так, чтобы науки следовали в их естественной связи. Расположение сие возобновляется ежегодно и приводится в исполнение с утверждения министра; 4) испытания успехов и способностей воспитанников; 5) суждение о всех письменных делах, поступающих в конференцию...

99. Лицей после испытания воспитанников в конце года имеет торжественное собрание, в котором должны быть читаны их сочинения, до наук и словесности относящиеся и предварительно рассмотренные и одобренные профессорами, до предмета коих оные касаются. В сих собраниях провозглашаются имена воспитанников, удостоившихся получить награды, кои директор им в сем собрании и разделяет. После чего имена получивших награды, с означением, в чем оные состоят, публикуются в ведомостях обеих столиц...

### Глава X. Учебные пособия

112. Под особенным смотрением надзирателя по учебной части состоит библиотека лицея.

113. Библиотека должна быть составлена с особенным рассмотрением из лучших книг, и никакие сочинения, вредные нравам, не должны быть в оную помещаемы.

114. В первом курсе из библиотеки отпускаются одни только классические и учебные книги.

115. Во втором выдаются воспитанникам книги не иначе, как по записке профессора и по усмотрению надзирателя.

116. Кабинеты состоят в особенном смотре профессора математических и физических наук или его адъюнкта.

117. Директор печется, чтоб в библиотеке было надлежащее число учебных и классических книг, чтоб кабинеты по требованию профессора были пополняемы и содержимы в исправности.

### Глава XI. Испытания

118. Через каждые полгода производятся всеми профессорами в присутствии директора испытания воспитанников, и отличившиеся получают награды и поощрения.

119. При ежегодном перемещении из одного класса в другой бывают открытые испытания по особенному приглашению.

120. Воспитанники, не оказавшие в своем классе успехов, поручаются в особенное попечение профессоров и не прежде переводятся в следующие, как по исправлении.

121. В последнем году перед выпуском воспитанников делается им строгое испытание во всех учебных предметах, коим они обучались в лицее. После сего испытания конференция, соображаясь с засвидетельствованиями надзирателя по учебной и нравственной части о поведении воспитанников, назначает, с каким классом кто из них достоин быть выпущенным на службу государственную...

## О частных пансионах<sup>1</sup>

В Отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое. Дворянство, подпора государства, возрастает нередко под надзором людей, одною собственною корыстию занятых, презирающих все иноземное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний. Следуя дворянству, и другие состояния готовят медленную пагубу обществу воспитанием детей своих в руках иностранцев. Любя Отечество, не можно без прискорбия взирать на зло, столь глубоко в оном внедрившееся. Поставлен будучи бодрствовать над воспитанием сограждан своих, священным чту долгом изыскивать все способы к соделанию их истинными сынами Отечества. Не от меня зависит преломить дух важнейшей части граждан, внося в семейства их счастливое недоверие к чуждым воспитателям; но под высоким влиянием монарха я могу действовать орудиями, мне предоставленными. Быть может, мера правительства послужит образцом и для каждого частного гражданина. Все почти пансионы в империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами, для звания сего потребными. Не зная нашего языка и гнушаясь оным, не имея привязанности к стране, для них чуждой, они юным россиянам внушают презрение к языку нашему, и охлаждают сердца их ко всему домашнему, и в недрах России из россиянина образуют иностранца. Сего недовольно: и для преподавания наук они избирают иностранцев же, что усугубляет вред, воспитанием их развиваемый, и скорыми шагами приближает к истреблению духа народного. Воспитанники их и мыслят и говорят по-иноземному; между тем не могут несколько слов правильно сказать на языке отечественном.

К прекращению сего представляю следующие меры: 1) дабы училищное начальство в дозволении на открытие нового пансиона основывалось не только на степени учености содержателя, но еще более на удостоверении о доброй его нравственности; 2) дабы в числе познаний содержателя пансиона не упускать из виду знания русского языка; 3) за правило поставить, чтобы во всех пансионах науки преподаваемые были на русском языке. Начальство училищное должно иметь неослабное за сим попечение; 4) вновь принимать в пансионы учителей для наук не иначе, как с тем условием, чтобы преподавали оные на русском языке; 5) в прочем во всем следовать правилам, для пансионеров существующим, о строгом наблюдении коих подтвердить местным училищным начальствам; 6) поелику содержатели пансионеров не платили никакой повинности, пользуясь, впрочем, важными выгодами от содержания пансионеров, то с 1 мая сего 1811 года каждый содержатель частного пансиона обязывается вносить в Министерство просвещения ежегодно по пяти процентов с платы, получаемой на содержание пансионеров. Сумма сия, по накоплении ее, обращена будет на учреждение особых училищ, в коих без отягощения государственной казны будут воспитываться дети родителей, оказавших Отечеству важные услуги, но лишенных средств к их воспитанию, равно и дети неимущих дворян.

## Александр Петрович Куницын

(1783—1841)\*



Рисунок А. Д. Иллчевского.

*Просветитель, философ и юрист, автор трудов по истории права, последователь А. Н. Радищева. Учился в духовном училище в г. Кашине и в Тверской духовной семинарии, затем в Петербургском Главном педагогическом институте (1803—1807), по окончании которого в числе других за отличные успехи был направлен за границу (1808) для усовершенствования в политических науках. Вернувшись в Россию, успешно выдержал экзамены и получил должность адъюнкт-профессора (1811) в Царскосельском лицее, на торжественном открытии которого 19 октября 1811 г. произнес речь «Наставление воспитанникам». Это событие отмечено в воспомина-*

*ниях декабриста и друга А. С. Пушкина — И. И. Пущина: «Смело, бодро выступил профессор политических наук А. П. Куницын и начал не читать, а говорить об обязанностях гражданина и воина... По мере того как раздавался его чистый, звучный и внятный голос, все оживлялись, и к концу его замечательной речи слушатели уже были не опрокинуты к спинкам кресел, а в наклоненном положении к говорившему: верный знак общего внимания и одобрения!..» [6, с. 69].*

*А. П. Куницын был одним из любимых преподавателей А. С. Пушкина. «Пушкин охотнее всех других классов занимался в классе Куницына...» [там же, с. 81]. Свободолюбивые идеалы А. П. Куницына нашли отклик в творчестве поэта:*

*Куницыну дань сердца и вина!  
Он создал нас, он воспитал наш пламень!  
Поставлен им краеугольный камень,  
Им чистая лампада возжена... [7, с. 392].*

*Полный учебный курс, который преподавал Куницын лицеистам с первого года обучения и до последнего, заключал: 1) логику, 2) психологию, 3) нравственность, 4) право естественное частное, 5) право естественное публичное, 6) право народное, 7) право гражданское русское, 8) политическую экономию, 9) финансы.*

\* Дата смерти дана по материалам ЛГИА, ф. 11, оп. 1, д. 3727. Другие источники (см.: БСЭ. М., 1973. Т. 14. С. 8) указывают год смерти 1840.

*С начала 1814 г. А. П. Куницын одновременно преподает в Царскосельском Благородном пансионе при лицее. В 1816 г. утвержден в звании профессора, а в 1817 г. назначен в Главный педагогический институт (в 1819 г. преобразован в Петербургский университет) профессором «общих прав», с оставлением на прежних должностях в Лицее и Благородном пансионе при нем.*

*В 1818 г. вышла книга А. П. Куницына «Право естественное», в духе которой он преподавал общее право лицеистам и студентам университета. В книге он использовал идеи общественного договора, естественного права и народного суверенитета, высказывался против самодержавия и крепостного права. В 1821 г. в связи с этим был уволен из университета с запрещением преподавать во всех учебных заведениях России. С этого времени А. П. Куницын служил чиновником в государственных канцеляриях. За время службы принимал участие в составлении «Свода законов Российской империи». В 1840 г. назначен директором департамента духовных дел иностранных вероисповеданий.*

*По программе крупного русского ученого, профессора права А. П. Куницына изучали естественное право будущие декабристы. Само направление его преподавания подготавливало воспитанников лицея, Благородного пансиона и университета к восприятию революционных идей.*

---

## Наставления воспитанникам<sup>1</sup>

(в сокращении)

Образование ваше донныне было одним из важнейших занятий родителей ваших. Заботы их умножались с вашими летами. Водворить в сердце сына праотеческие добродетели, учинившие бессмертным целое поколение, даровать согражданам истинного соревнования в общественных пользах, представить трону защитника, непоколебимого в верности, государю подданного, пламенеющего к нему любовью, — сия великая мысль нарушала спокойствие ваших родителей.

В то время, когда сии заботы и попечения утомляли их внимание, раздался глас Отечества, в недра свои вас призывающего. Из родительских объятий вы поступаете ныне под кров сего священного храма наук. Отечество приемлет на себя обязанности быть блюстителем воспитания вашего, дабы тем сильнее действовать на образование ваших нравов. Его нежные старания возбудят в вас чувство благодарности; ревность к наукам ознаменует вашу признательность.

Здесь сообщены будут вам сведения, нужные для гражданина, необходимые для государственного человека, полезные для воина. Наука общежития есть первый предмет воспитания. Под сим словом разумеется не искусство блистать наружными качествами, которое

нередко бывает благовидною личиною грубого невежества, но истинное образование ума и сердца. Вам раскрыт будет состав гражданского общества; разбирая части сего многосложного здания, вы увидите, что ни подданные без повиновения, ни граждане без точного исполнения обязанностей своих, ни общество без единодушия членов его благоденствовать не могут. Если граждане вознерадеют о должностях своих и общественные пользы подчинят видам своего корыстолюбия, то общественное благо разрушится и в своем падении ниспровергнет частное благосостояние. Многолетняя история разительными примерами докажет вам сию истину; она оживит перед вами минувшие века, воскресит погибшие царства, воззовет на суд буйных и беспечных граждан и, указывая на развалины государств, погибших от их разномыслия, предаст имена их вечному поношению.

Сии наставления покажут вам существо гражданских обязанностей. Но познания ваши должны быть несравненно обширнее, ибо вы будете иметь непосредственное влияние на благо целого общества. Государственный человек должен знать все, что только прикасается к кругу его действия; его прозорливость простирается далее пределов, останавливающих взоры частных людей. Стоя у подножия престола, он обозревает состояние граждан, измеряет их нужды и недостатки, предваряет несчастья, им угрожающие, или прекращает постигнувшие их бедствия. Будучи принужден непрерывно сражаться с предрассудками и страстями народа, он старается проникнуть сердце человеческое, дабы исторгнуть самый корень пороков, ослабляющих общество; сообразуясь с природою человека, он предпочитает тихие меры насильственным и употребляет последние только тогда, когда первые недостаточны; никогда не отвергает он народного вопля, ибо глас народа есть глас божий. Соединяя частные пользы с государственными, он заставляет каждого стремиться к общественной цели. Граждане охотно следуют его манованиям, не примечая действия его власти...

Но представьте на сем месте человека без познаний, которому известны государственные должности только по имени; вы увидите, как горестно его положение. Не зная первоначальных причин благоденствия и упадка государств, он не в состоянии дать постоянного направления делам общественным; при каждом шаге заблуждается, при каждом действии переменяет свои виды. Исправляя одну погрешность, он делает другую; искореняя одно зло, полагает основание другому; вместо существенных выгод стремится за посторонними; тогда, когда бы надлежало пользоваться счастливыми открытиями прежних веков, он силится изобретать и делает опыты несчастные. Утомленный тщетными трудами, терзаемый совестью, гонимый всеобщим негодованием, он предается на волю случая или делается рабом чужих предрассудков. Таким образом, невежество, порожденное нерадением и предрассудками, с наступлением каждого века представляет зрелище прежних погрешностей и бедствий. Подобно безрассудному пловцу, оно мчится на скалы, окруженные пе-



Здание Царскосельского лицея. Открыт в 1811 г.

чальными остатками многократных кораблекрушений. В то время, когда бы надлежало пользоваться вихрями грозных туч, оно предается их стремлению и, усмотрев разверзающуюся бездну, ищет пристанища там, где море не имеет пределов...

Но может быть, обстоятельства, может быть, самые ваши склонности приведут вас на поле чести и вы будете действовать оружием. С успехами гражданских обществ способ вести войну совершенно изменился; знания военного человека распространились наипаче с того времени, когда огнестрельное оружие заступило место пращей и луков; для него уже недовольно собственного опыта, который может только объяснить или дополнить всеобщие правила. Не дикая смелость, не свирепое ожесточение, не звериная лютость решит ныне единоборство народов, но счастливые соображения и глубокие сведения в воинском искусстве. Без надежного руководства сама даже храбрость простых ратников бывает им пагубна, и многочисленное ополчение без воинского искусства есть жертва искусному неприятелю. Несмотря на сие, победа определяется ныне не количеством неприятельских трупов, но следствиями оной; не тот почитается ныне победителем, кто занял поле сражения, дымящееся кровью, и соединил победные песни со стонами умирающих, но кто приобрел выгоды, заставившие поднять оружие. Успехи в войне приготавливаются ныне во время мира. Знать государственные пользы, предвидеть препятствия в достижении оных со стороны соседственных народов, исчислять поступки врагов, открывать их намерения, подрыв-



вать их тайные пружины, на действие которых они наиболее полагаются, — в сем состоит истинная тактика, достойная государственного человека и воина...

Соединив сии сведения, вы соделаетесь способными к тому и другому роду государственной службы; от вашего произвола будет зависеть, следовать ли на шумное поле брани или в тишине мира заниматься благом Отечества. Но главным основанием ваших познаний должна быть истинная добродетель... Приуготовляясь быть хранителями законов, научитесь прежде сами почитать оные, ибо закон, нарушаемый блюстителем оного, не имеет святости в глазах народа. Государственный человек, будучи возвышен над прочими, обращает на себя взоры своих сограждан; его слова и поступки служат для них правилом. Если нравы его беспорочны, то он может образовать народную нравственность более собственным примером, нежели властью. Но если порочные склонности овладели его сердцем, то он ослабит гражданские добродетели и без умысла делается врагом общества. Ни заслуги его предков, ни отличные дарования, ни глубокие сведения не защитят его перед лицом правосудия. Жалким образом обманется тот из вас, кто, опираясь на знаменитость своих предков, вознерадеет о добродетелях, увенчавших имена их бессмертием. Блистательные дела родоначальников, освещающая добродетели и пороки их потомков, делают первые более привлекательными, а последние более отвратительными. Отечество, благословляя память великих мужей, отвергает их недостойных потомков. С горестию, с чувством сострадания отсекает оно бесплодные отрасли священных деревьев, которые сладкими плодами обогащали предшествующие поколения. И хотя бы можно было присвоить отличие не по достоянию, но можно ли присвоить неизъяснимое удовольствие, пристекающее от ощущения собственных достоинств? То спокойствие совести, которое составляет удел совершенной добродетели? Ту приятную уверенность в беспритворном уважении своих сограждан, которая рождается из представления пользы, доставленной обществу? Почести без заслуг, отличие без дарования, украшения без добродетели наполняют горестию благородное сердце. Какая польза гордиться титлами, приобретенными не по достоянию, когда во взорах каждого видны укоризна или презрение, хула или нареkanie, ненависть или проклятие? Для того ли должно искать отличий, чтобы, достигнувши оных, страшиться бесславия? Лучше остаться в неизвестности, нежели прославиться громким падением.

Так думали и действовали древние россы, прославленные веками; вы должны последовать их великому примеру. Среди сих пустынных лесов, внимавших некогда победоносному российскому оружию, вам поведаны будут славные дела героев, поражавших враждебные строи. На сих зыбких равнинах вам показаны будут яркие следы ваших родоначальников, которые стремились на защиту царя и Отечества — окруженные примерами добродетели, вы ли не воспламенитесь к ней любовью? Вы ли не будете приуготовляться служить Отечеству? Наслаждаясь благоденствием, устроенным для вас труда-



Шарж на преподавателей лицей. Рисунок А. Д. Илличевского.

ми и благоразумием предков, вы ли не будете хранить и усугублять оное для ваших преемников? Сладкая надежда родителей! Вы ли не устрашитесь быть последними в вашем роде? Вы ли захотите смешаться с толпою людей обыкновенных, пресмыкающихся в неизвестности и каждый день поглощаемых волнами забвения? Нет! Да не развратит мысль сия вашего воображения! Любовь к славе и Отечеству должна быть вашим руководителем!

Но при сих высоких добродетелях сохраните сию невинность, которая блистает на лицах ваших, сие простосердечие, которое побеждает хитрость и коварство, сию откровенность, которая предполагает беспорочную совесть, сию кротость, которая изображает спокойствие души, необуреваемой сильными страстями, сию скромность, которая служит прозрачною завесою отличным талантам...

Когда совершите вы поприще наук, Отечество снова призовет ваших родителей в сие святилище и, не обинюясь, скажет им: се дети ваши — мои возлюбленные чада; они оправдали мою надежду, желания ваши исполнились: они готовы служить вам подпорю, готовы защищать славу мою; они достойны быть блюстителями моего благоденствия. Примите сей залог вашей нежности и благословляйте того, кто устроил общий жребий россиян!

Да будет окончание вашего образования столько же торжественно, как и начало оно! Исполните лестную надежду, на вас возлагаемую, и время вашего воспитания не будет потеряно.

## Изображение взаимной связи государственных сведений<sup>2</sup>

(отрывок)

За умножением народного богатства последует также образованность и просвещение, ибо граждане, обезопасив себя со стороны продовольствия, неминуемо обратят внимание на те сведения, которые предлагают средства или к облегчению их механических занятий, или к умножению выгодностей жизни, или, наконец, к усовершенствованию и украшению ума человеческого.

Образование граждан зависит также от их частных усилий; но правительство как по обязанности своей содействовать благу подданных, так и потому, что просвещение усугубляет вещественные силы государства, должно облегчить способы, ведущие к сей цели учебными заведениями или избранием лиц, которые бы, распространяя свет учения, могли действовать на нравы народа и общественное мнение благодетельным образом. Познание способов к просвещению народа составляет *теорию народного образования*...

### Из книги «Право естественное»<sup>3</sup>

#### Об отношениях между родителями и детьми

§ 304. Дети рождаются в том слабом состоянии, что без помощи других непременно должны погибнуть. Родители имеют ближайшую должность стараться о прокормлении и воспитании детей своих, ибо рождение детей есть произвольное действие родителей. Подвергать опасности других есть действие, противное должности; следовательно, избавлять от опасности того, кто нашу виною впадает в оную, есть должность совершенная.

§ 305. Следовательно, никакой брак не может быть заключен без взаимного обещания супругов воспитывать детей своих, ибо тогда оный учинился бы договором, вредным правам других людей...

§ 306. Должность воспитывать детей есть основание родительской власти над детьми, ибо оная заключает в себе 1) попечение о сохранении здоровья и жизни детей; 2) попечение об усовершенствовании их телесных и умственных сил; сии многоразличные обязанности только тогда могут быть выполнены родителями, когда они будут иметь власть располагать деяниями детей своих.

§ 307. Пространство власти родительской определяется пространством их должности: родители имеют право делать в рассуждении детей своих все то, что принадлежит к воспитанию и нравственному образованию сих последних. Посему они имеют право:

а) стараться о содержании и укреплении телесных сил детей своих; следовательно, могут предписывать им действия и упражнения, способные к развитию тела, и воспрещать занятия, противные здоровью или опасные жизни;

б) право доставлять нравственное воспитание детям дает родителям власть приучать детей к умственным занятиям, ограничивать их страсти, искоренять в них злую волю и дурные навыки; следовательно, в случае упорства детей наказывать их прилично цели, не преступая потребной меры и не нарушая вышеупомянутой обязанности сохранять целостность их телесных сил;

в) родители имеют право заставлять детей своих заниматься полезными упражнениями как по силе их обязанности воспитывать детей, так и потому, что доставлять нужное продовольствие они обязаны детям по мере их слабости и невозможности собственным трудом удовлетворять своим нуждам;

г) родители имеют право защищать детей своих от других людей и вместе требовать, чтоб никто другой не вмешивался в дело воспитания.

§ 308. Родители имеют равную должность воспитывать детей своих, потому и власть над детьми им равно принадлежит. Каждому из супругов принадлежит право требовать от другого, чтобы он не употреблял детей в противность цели воспитания.

§ 309. Пределы родительской власти точнее определяются следующими правилами:

а) всякая власть родителей над детьми противозаконна, если не принадлежит к воспитанию;

б) посему родители не имеют права поступать с их детьми как с собственностью, употреблять их для своей пользы как средство, уродовать их или лишать жизни;

в) хотя родители имеют право наказывать детей, но только для цели воспитания могут производить оное в действие. Всякое наказание, не для сей цели производимое, есть несправедливость.

§ 310. Родительская власть уменьшается вместе с должностью воспитывать детей. Поскольку невозможность детей содержать самих себя возлагает на родителей должность стараться об их воспитании, то вместе с оною прекращается и сия должность. Следовательно, когда дети получают достаточные силы к труду и употреблению разума, при котором они сами могут располагать своими поступками, то они выходят из родительской власти, а родители перестают иметь должность их воспитывать.

## Начертание вновь заводимого частного училища для воспитания благородных детей<sup>1</sup>

(в сокращении)

Не нужно представлять доводов, сколь важно для человека доброе воспитание; не нужно доказывать примерами, как попечительные государи и просвещенные народы обращали на часть сию все свое внимание. Заботливое сердце каждого родителя чувствует всю убедительность той истины, что самое богатое даже наследие, без

наследия мудрости, ничего не может пользоваться сыну. Истинное воспитание юношества не токмо составляет счастье семейств, но и для целых держав оно есть тот жизненный сок, который, возобновляя устаревающую силу их, хранит в юной бодрости состав оных. Но предмет сей сколько ни важен для всего человечества, столько ж по сей самой важности был всегда и труден. Самые мудрые, постановляя правила для воспитания детей, противоречили друг другу.

Здесь, однако, не предполагается целью входить в какое-либо пространное о сем предмете рассуждение, но токмо принято намерение вкратце показать:

1. На каких началах у всякого народа долженствовало бы основываемо быть воспитание.

2. В каком состоянии часть сия находится в России.

3. Какие сочтено здесь полезным назначить меры для учреждения частного воспитания некоторого числа юношей в Санкт-Петербурге.

Существенная цель воспитания у всех народов должна быть та, чтобы всякому юноше ясно показать правый путь к будущему его существованию: физическому, нравственному и политическому. Почему цель сия непременно требует, чтобы оное сообразно было с положением земли, с образом правления, с законами, обычаями и правилами вероисповедания. По сей-то причине оно у всех народов одинаковым образом не может и не должно быть устроено. Иные государства, заимствовав от своих соседей самые превосходные правила воспитания, но не сообразные ни с их верою, ни с правлением, ни с положением земли, ниже с обычаями, повредили весь твердый состав своего народного существования. Таким образом афинское приятное образование, вкравшись в воинственную Спарту, было первою причиною ее погибели. Из бытописаний видим, что те государства, где граждане с самого детства напояемы были правилами своей земли, своей веры, своих законов, сколь иногда малы ни были, не могли быть вчинены в тело других государств, не взирая ни на какие средства насилия. Они, имея собственную, так сказать, душу и совсем различную от прочих народов, не могли быть составными частями другой, не сходной с ними державы. Римляне для совершенного подчинения себе чуждых народов старались переменить их образ воспитания. В нынешнее время то же, кажется, сделали и французы с Германией. Они, затевая сделать всеобщую монархию, рассевали в ней развратные правила своего воспитания. Можно утвердительно сказать, что человек другой земли, другого правления и другого вероисповедания не может образовать гражданина отечеству: он его настроит на образец земли своей. Обычай и правила воспитателя, вопреки всем предосторожностям, какие бы он ни старался иметь в отвращение того (если, разумеется, иметь захочет), действуют на воспитанника и перельются в его сердце, так что француз из воспитанника своего не иного кого сделает, как токмо француза, англичанин англичанина, немец немца. Римляне определениями пра-

вительства неоднократно изгоняли из Рима греков, воспитывавших их юношество.

В России частным воспитанием детей доселе занимались по большей части иностранцы. Причину такого повсеместного почти употребления иноземцев в должности воспитателей первоначально был, по-видимому, недостаток в способных к тому соотечественниках; потом вкоренившийся предрассудок, поставлявший чистое произношение в чужом наречии выше образования и ума и сердца, продолжил их, преимущественно перед соотечественниками нашими в звании воспитателей, до сего времени. Правда, некоторые добродетельные наставники, особливо из венгров и германцев, немалою принесли пользу Отечеству нашему по части публичного воспитания детей; но другие, особливо частные воспитатели, или по легкомыслию, или по страсти, или даже по злонамерению напояли воспитываемых ими детей правилами своей земли. Хладнокровием к вере, или, что все одно и то же, безверием и вольнодумством, можно бы к сему прибавить, что они рассевали и правила своих сект философских; но, к счастью, большая часть частных воспитателей философии не знали\*.

Первое зло, и самое величайшее, нанесенное России иноземными наставниками, состояло в том, что они истребляли *неприметно* в воспитанниках твердость веры хладнокровием к оной и вольнодумием. Зло сие давно растлило сердца французов, а не менее того и немцев. Самые даже добродетельные из них сочли, наконец, постороннюю вещь воспитания наставление в вере или потому, что со стороны родителей сего не требовалось, или для того, что, быв совсем другого исповедания, они не могли без нарушения совести своей учить правилам нашего исповедания.

Второе зло, замедлившее просвещение россиян, было само невежество воспитателей иноземных. Большая часть из них, по малым познаниям не сыскав хлеба в собственных землях, явились в Россию и взялись за самое для них легкое ремесло — воспитание детей; и несмотря на свое невежество, будучи гибче наших соотечественников сколько по природному свойству, столько и по нужде самой, легко находили место себе в домах частных. Но поелику чему-нибудь, а надлежало учить, то и принялись они, как наши старинные учителя-церковники, за одно чтение и произношение своего языка. Остановившись на последнем как на части труднейшей и требую-

\* В высочайше одобренной Записке министра народного просвещения о предложениях касательно частных пансионов сказано именно: «В Отечестве нашем далеко простерло корни свои воспитание, иноземцами сообщаемое. Дворянство, подпора государства, возрастает нередко под надзором людей, одною собственною корыстию занятых, презирающих все неиностранное, не имеющих ни чистых правил нравственности, ни познаний. Следуя дворянству, и другие состояния готовят медленную пагубу обществу воспитанием детей своих в руках иностранцев. Любя Отечество, не можно без прискорбия взирать на зло, столь глубоко в оном вкоренившееся. Не от меня зависит переломить дух важнейшей части граждан, внося в семейства их счастливое недоверие к чуждым воспитателям» и пр.

щей более траты времени, они выставили тонкость за верх и конец образования как ума, так и сердца. Науки, особливо труднейшие, даже по наименованию многим таковым воспитателям неизвестны были\*.

Хотя с некоторого времени вследствие принятых Министерством народного просвещения мер к отвращению сих и других подобных зол иноземные воспитатели и начали преподавать закон христианский и науки некоторые нужные, но преподавание первого ограничивается доселе, как можно заметить при испытаниях, бывающих в пансионах, одним изучением уроков из катехизиса, по собственному их произволению извлекаемых из оногo. Учение веры нигде не соединено с нравственною частию воспитания; нигде оно не полагается камнем краеугольным и настоящих и будущих умствований и деяний воспитанника; не принято тем зерном, из коего все добродетели расцвествать и плод принести должны.

При том хотя науки в иных училищах и преподаются удовлетворительным с некоторой стороны образом, но, во-первых, приметен часто тот недостаток, что многие и разнообразные предметы в одно и то же время занимают воспитанников, которые, один по другому поступая в память, или в то же время один другим изглаживаются, или один с другими смешиваются так, что, не будучи согласуемы в ходе, общем между собою, и не имея соединяющей и единообразной их точки, составляют не материал рассудка, но сумятицу, обременяющую память, омрачающую воображение, ослабляющую внимание и затмевающую рассудок; во-вторых, наука слова человеческого, столь необходимая, или совсем бывает забыта, или не имеет для себя достаточно посвящаемого времени при разнообразных предметах учения.

Сии два недостатка: недостаток в нравственном образовании, основанном на чистой вере, и недостаток в таком учении, которое бы, сближая учебные предметы к одной точке, служило пищею рассудку, — были причиною часто временных неудачных следствий от воспитания юношей в частных пансионах.

Недостаток в твердых правилах нравственности производит обыкновенно недостаток в твердости духа, или, иначе, в твердости характера. Многие юноши самого счастливого природного расположения душевного, не утвердившись в чувствовании нравственного изящества, после долговременного обучения в пансионах делаются и к добру, и к злу, и к своему отечественному, и к чужеземному ни хладны, ни теплы. Они-то суть космополиты и филантропы времен нынеш-

\* В той же Записке говорится: «Все почти пансионы империи содержатся иностранцами, которые весьма редко бывают с качествами, для звания сего потребными. Не зная нашего языка и гнушаясь оным, не имея привязанности к стране, для них чуждой, они юным россиянам внушают презрение к языку нашему и охлаждают сердца их ко всему домашнему, и в недрах России из россиянина образуют иностранца. Сего недовольно: и для преподавания наук они избирают иностранцев же, что усугубляет вред, воспитанием их разливаемый, и скорыми шагами приближает к истреблению духа народного. Воспитанники их и мыслят и говорят по-иностранному; между тем не могут несколько слов правильно сказать на языке отечественном».

них, которыми особенно Германия наполнена и которых, благодарение богу! не так еще много успели иноземцы расплодить в земле русской.

Недостаток же в таком учении, которое бы, входя в память, перелилось и претворилось в рассудок, был причиною того, что многие из юношей, долго бременившихся учением, поступая в государственную службу, мало к делам являют способности и токмо при долговременных усилиях некоторые из таковых приобретают навык к оным.

По сей-то причине люди, рассуждающие о вещах и их действиях по одним последствиям, видя выходящих из училищ молодых людей без всякой почти опытности и часто уступающих преимуществу вовсе неученым, вздумали относить недостаток сей на счет самих наук. Одни из них стали утверждать, что учение более портит, нежели исправляет, естественный рассудок, другие же, видя с науками нередко соединяющийся разврат, почли их вредным семенем, производящим одно терние в обществе человеческом. Даже сама робость, которая побуждает некоторых родителей воспитывать детей дома, имея к тому весьма малые средства, может приписана быть недостаткам пансионного воспитания.

Общество нескольких друзей, которые многие годы занимались по части как публичного, так и частного образования детей и были очевидными свидетелями выше отнесенных недостатков, разрушающих всю важность и благоворность цели воспитания детей, согласились между собою учредить собственное частное училище, желая на сем основании, для пользы соотечественников своих, употребить опытность свою и те замечания, кои снисканы ими в продолжение довольных лет своего служения.

Для избежания, хотя с постепенностью, признанных ими недостатков пансионного воспитания они положили избрать по учебной и нравственной частям следующие начала.

## I. Часть учебная

Выше было сказано, что многие и разнообразные предметы учения, не будучи согласуемы в общем ходе между собою и не имея соединительной точки, токмо обременяют память и замешивают сам природный детей рассудок. В отвращение сего учредители училища полагают:

1. Избрать токмо те учебные предметы, кои необходимы обществу человеку.

2. Избрать предметы такие, кои имеют более единообразия между собою.

3. Избрать предметы такие, кои наиболее содействовать могут к приобретению и утверждению здравого о вещах суждения. Здравое суждение есть главная и единственная цель, к которой вести детей учением учредители училища предполагают. С просвещенным и твердым рассудком человек во всяком состоянии и ко всем делам спо-



собен бывает. Уметь здраво судить есть выше всякой учености.

4. Такие предметы, которые не столько очевидны и сильно действуют предположенной цели — образованию рассудка, но которые, впрочем, в других отношениях нужны или пригодны могут быть воспитаннику, ограничить в круге преподавания и изложить из них одно существенно необходимое.

5. Направить ход преподавания избранных наук таким образом, чтобы излагаемая часть одной согласовалась по своему содержанию и по своей цели с частью другой науки, в то же время излагаемой.

6. Сосредоточить избранные предметы учения в такой науке, которая бы все другие в себе совокупляла; более других содействовала бы к обогащению и утверждению рассудка; которая бы своим употреблением простиралась на все состояния и свою пользою везде и во всякое время пригодна была человеку. Всякий знает, что нет науки, которая бы более соответствовала сей цели, как *словесность*. Словесность есть та наука, которая и более других полезна, и более других сродна, и более других приятна человеку. Словесность может почестся совокуплением всех познаний, слитием всех способностей, изливанием ума, или, лучше: она-то есть сам ум, исходящий из уст и воплощающийся в словах наших.

Почему упражнение в слоге, теоретическое и практическое, будет вседневным учащихся упражнением. Оно распространено будет на все роды словесности и на все случаи общественного письмоводства.

Сверх наук словесных, полагаемых средоточием всего учебного круга, преподаваемы будут: философские, нравственные, математические (между прочим, в число математических предметов приняты будут: артиллерия и фортификация), физические, юридические, исторические и географические. Из языков новейших: английский, немецкий или французский; из древних: латинский или греческий. Один какой-либо из первых и последних должен избран быть от воспитанника, сообразно воле родителей, в число учебных предметов...

Рисование, музыка, пение и танцы приняты будут в сем училище не как учебные предметы, но токмо в виде забавы в свободное от учения время...

Курс учения полагается четыре года. Но если довольное число учеников поступит таких, кои имеют уже достаточные начала познаний, то для таковых устроено будет высшее отделение учения, оканчивающегося в два года. Желательно, чтобы поступающие ученики имели надлежащие уже лета к прохождению такого учения, которым предполагается образовать не память, а созревающий уже рассудок; иначе малозрелые потребуют к такому образованию не менее шести лет.

## II. Нравственная часть

...Учредители училища избирают по нравственной части следующие правила:

1. Расположить методу учения так, чтобы все начала и возможные случаи, особливо по части философии, словесности и истории, направлены были к нравственной цели, дабы учебные наставления, просвещая непосредственно ум светом познаний, действовали с тем вместе и на сердце воспитанника, имея в образе своего изложения нравственный, так сказать, отпечаток.

2. Усилить круг преподавания таких предметов, которые способствовали бы ко внушению, как выше сказано, любви к вере и добродетели, любви к Отечеству и государю...

3. Стараться сколько можно о выполнении на самом деле тех правил нравственности, кои учащимся внушаемы будут; посему

(4) устроить надзор за нравами и таким образом, чтобы дети никогда не оставались без свидетеля их действий и поступков; чтобы днем и ночью бдительное око на них обращено было для соблюдения нравов их и от самой даже тени порока...

## Из Устава «Союза благоденствия»<sup>1</sup>

### Вступление

Ежели подробно рассмотреть все отрасли правления, то легко убедиться можно, что добродетель должна входить в состав каждой; что даже сама справедливость, которая, как выше было сказано, есть исполнение законов, по невозможности правительству всегда за оным блюсти, обязана единой токмо добродетели своим существованием. Добродетель, т. е. добрые нравы народов, всегда были и будут опорою государств: не станет добродетели, и никакое правительство, никакие благие законы не удержат его от падения; разврат всюду водворится, поселит вражду между всеми состояниями, заставит забыть и даже гнушаться пользою общею; предпочтение личных выгод всем другим, невежество, лихоимство, подлость, суеверие и безбожие, презрение к Отечеству и равнодушие к несчастью ближнего займут место любви к пользе общей, просвещения, праводушия, чести, истинной веры и искренней к ближнему привязанности...

### Книга первая

#### Цель «Союза благоденствия»

§ 1. Убедясь, что добрая нравственность есть твердый оплот благоденствия и доблести народной и что при всех об оном заботах правительства едва ли достигнет оное своей цели, ежели управляемые с своей стороны ему в сих благотворных намерениях содействовать не станут. «Союз благоденствия» в святую себе вменяет обязанность распространением между соотечественниками истинных правил нравственности и просвещения споспешествовать правительству к возведению России на степень величия и благоденствия, к коей она самим творцом предназначена.

## ...Отдел 1. Распространение правил нравственности

§ 7. «Союз» тщательно занимается распространением во всех сословиях народа истинных правил добродетели, напоминает и объясняет всем их обязанности относительно веры, ближнего, Отечества и существующих властей. Он показывает неразрывную связь добродетели, т. е. доброй нравственности, народа с его благоденствием и употребляет все усилия к искоренению пороков, в сердца наши вкравшихся, особенно предпочтения личных выгод общественным, подлости, удовлетворения гнусных страстей, лицемерия, лихоимства и жестокости с подвластными. Словом, просвещая всех насчет их обязанностей, старается примирить и согласить все сословия, чины и племена в государстве и побуждает их стремиться единодушно к цели правительства: *благу общему*, дабы из общего народного мнения создать истинное нравственное судилище, которое благодетельным своим влиянием довершило бы образование добрых нравов и тем положило прочную и непоколебимую основу благоденствия и доблести российского народа.

«Союз» достигает до сего изданием повременных сочинений, сообразных степени просвещения каждого сословия, сочинением и переводом книг, касающихся особенно до обязанностей человека. Личный пример и слова должны тому содействовать...

## Отдел 2. Воспитание юношества

§ 8. Воспитание юношества входит также в непременную цель «Союза благоденствия». Под его надзором должны находиться все без исключения народные учебные заведения. Он обязан их обзирать, улучшать и учреждать новые. Вообще в воспитании юношества особенное прилагает старание к возбуждению в нем любви ко всему добродетельному, полезному и изящному и презрение ко всему порочному и низкому, дабы сильное влечение страстей всегда было останавливаемо строгими, но справедливыми напоминаниями образованного рассудка и совести.

Касательно частного воспитания «Союз» нечувствительным образом стараться должен побуждать родителей ко внушению детям своим правил добродетели, всех достойных воспитателей поддерживать; а тех, кои под таким видом вкрадываются в дома для поселения раздоров и разврата, старается не только изгонять из оных, но как растлевающих нравственность юношества лишать всякой возможности находить в сем ремесле дневное свое пропитание. В сем наблюдает он особенно за иностранцами, кои сверх поселения в домах раздоров и разврата внушают детям презрение к отечественному и привязанность к чужеземному. «Союз» старается также отвращать родителей от воспитания детей в чужих краях. Образование женского пола, как источник нравственности в частном воспитании, входит также в предмет «Союза».

Средства, для сего «Союза» употребляемые, суть собственный

Уставъ  
Союза Благоденствіе

или

Земная жизнь.



пример, слово и повременные издания, в коих излагаемы должны быть между прочим способы воспитания, имена дознанных хороших воспитателей и полезных для сего книг.

### **Отдел 3. Распространение познаний**

§ 9. «Союз» всеми силами попирает невежество и, обращая умы к полезным занятиям, особенно к познанию Отечества, старается водворить истинное просвещение. Для сего занимается он сочинениями и переводом книг, как хороших учебных, так и тех, кои служат к изяществу полезных наук. Старается также распространять изучение грамоты в простом народе. Употребляет посмеяние для отвращения от книг, не токмо противных цели «Союза», но и никакого влияния не имеющих. В словесности допускается только истинно изящное и отвергается все худое и посредственное...

### **Книга четвертая, Распределение занятий**

§ 1. Членам, в той или другой отрасли находящимся, поручен от «Союза» надзор в Отечестве за всем, к их отрасли принадлежащим; они ведут все к цели учреждения оного и о состоянии всего уведомляют «Союз», дабы он мог, что требует исправления, принять должные меры и довести до сведения правительства. Предмет каждой отрасли и способ действия определен ниже...

#### **Отдел 1. Распространение правил нравственности**

§ 23. Хотя распространение правил нравственности и добродетели есть сама цель «Союза» и, следовательно, обязанность каждого члена оного, однако ж поелику члены других отраслей особенно занимаются обозрением и улучшением уже существующего по части человеколюбия, правосудия и общественного хозяйства, то распространение сказанных правил особенно входит в обязанность членов отрасли образования, и важность сего достойного добровольно принятого ига с избытком может вознаградить за труды и неприятности, с оными сопряженные...

#### **Отдел 2. Воспитание юношества**

§ 38. Члены сего отдела должны стараться получать вернейшие сведения об учебных заведениях, в государстве существующих, доставлять их в «Союз» и предлагать начертания к вознаграждению замеченных недостатков. О примерно хороших, также и о худых воспитателях дают сведения правлению «Союза», дабы оно могло способствовать возвышению первых и унижению последних.

§ 39. Они должны стараться получать по знакомству или служ-

бе участие в управлении учебными заведениями, дабы воспитанию юношества дать надлежащее направление и дабы учебные заведения, распространяя полезные познания, наибольшее внимание обращали на нравственное образование воспитанников.

### Л и ч н ы й п р и м е р

§ 40. Они по возможности обязаны сами заводить учебные заведения для воспитания молодых людей, и сии заведения должны быть склоняемы к цели «Союза».

§ 41. Члены, имеющие поместья, должны по возможности учреждать училища в деревнях своих и наблюдать, чтоб все шло надлежащим ходом.

§ 42. Касательно частного воспитания члены, имеющие в оном участие, т. е. воспитывающие своих или чужих детей, должны стараться внушать им правила добродетели и веры; воспалить в них любовь к Отечеству и ко всему истинно доброму и великому, снабдить их полезнейшими познаниями; словом, приуготовить их к жизни добродетельных людей, усердных и полезных граждан.

§ 43. При воспитании должны они сколь возможно избегать чужестранного, дабы ни малейшее к чужому пристрастие не потемняло святого чувства любви к Отечеству.

### С л о в о

§ 44. В разговорах о воспитании член должен стараться убеждать:

1) сколь сильно действие воспитания на целую жизнь человека;

2) сколь мало теперь пекутся об истинном воспитании и как бедно заменяет его наружный блеск, коим стараются прикрыть ничтожность молодых людей;

3) что главный предмет в воспитании должен быть нравственность и что никакое средство к возбуждению в юноше любви ко всему истинно доброму и великому не должно быть при оном отменяемо;

4) что укрепление молодого человека в правилах веры и приверженности к оной есть сильнейшее средство к образованию его нравственности;

5) что науки при воспитании должны ограничиваться способствованием к образованию рассудка и сердца, т. е. к приуготовлению молодого человека не к другому какому-нибудь званию, но вообще к званию гражданина и добродетельного человека;

6) что сии науки суть: для образования рассудка — *точные науки*; для образования сердца — *бытописание*; для приуготовления молодого человека к званию гражданина и для показания ему обязанностей его — *государственные науки*;

7) сколь необходимо каждому для собственного счастья печись о воспитании детей своих и сколь сии родительские попечения сами по себе сладостны;

8) что лучшее для женского пола и достойнейшее оно поприща состоит в воспитании детей сходно с правилами добродетели и веры.

## П и с ь м о

§ 45. Члены сей отрасли должны в сочинениях своих распространять те же самые истины.

§ 46. Отдел воспитания юношества должен заниматься: 1) описанием учебных заведений, как отечественных, так и чужеземных, с показанием их совершенств и недостатков; 2) сочинением и переводом книг о воспитании юношества и начертанием лучшего способа общественного и частного воспитания; 3) сочинением и переводом учебных книг по разным отраслям наук и 4) поврежденным изданием, в коем помещались бы: а) сведения о новых учреждениях касательно воспитания в Отечестве и в чужих краях; б) статьи о воспитании и предметах, до него касающихся, в) разбор выходящих учебных книг.

## Павел Иванович Пестель (1793—1826)



*Дворянский революционер, декабрист. Родился в семье крупного сановника И. Б. Пестеля. Первоначальное воспитание и образование получил дома, затем жил и учился в Германии (1805—1809). Вернувшись в Россию, стал готовиться к экзамену в старший класс Пажеского корпуса. Именно в это время он знакомится с политическими науками — их знание требовалось для поступления в Пажеский корпус [2, с. 89, 90]. В 1811 г. П. И. Пестель блестяще сдал выпускной экзамен. Его имя было занесено на мраморную доску, которая после казни декабриста Пестеля была разбита. После окончания Пажеского корпуса он был определен прапорщиком*

*Литовского полка. Участник Отечественной войны 1812 г. В Бородинском сражении П. И. Пестель был тяжело ранен. За проявленный героизм награжден золотой шпагой с надписью «За храбрость». С мая*

1813 г. он снова в войсках, принимал участие в заграничных походах русской армии (1813—1814).

В 1816 г. П. И. Пестель вступил в тайное политическое общество «Союз спасения»; был основным автором его устава. Цель «Союза спасения» — введение в России конституционной монархии и отмена крепостного права. В конце 1817 г. «Союз спасения» из-за разногласий среди его членов был распущен, и в 1818 г. создан «Союз благоденствия» (1818—1821), одним из основателей которого был П. И. Пестель. В период существования «Союза благоденствия» многие его члены считали первоочередной задачей исправление нравов, борьбу с невежеством народа, уничтожение крепостничества, поэтому стремились влиять на общественное мнение, широко распространять просвещение и нравственность среди всех общественных сословий. В это время П. И. Пестель разрабатывает свою «Записку о государственном правлении» (1818). Последующие события в Европе (революция в 1820 г. в Испании, восстания в Неаполе, Пьемонте, Греции) и в России (восстания в военных поселениях и др.) побудили Пестеля пересмотреть свои взгляды на образ будущего правления в России: от конституционно-монархического правления к республиканскому. В марте 1821 г. Пестель создал и возглавил Южное общество декабристов.

С 1821 г. П. И. Пестель начал разрабатывать проект социально-экономических и политических преобразований в России, который в 1824 г. он назвал «Русской правдой». Этот документ, раскрывавший идеологию декабристов, был принят ими в качестве политической программы.

Излагая обязанности человека как члена общества, П. И. Пестель дает идеал просвещенного гражданина. Прежде всего и больше всего в человеке ценится его способность к общественному служению, которое должно быть проникнуто любовью к ближнему, способностью к самопожертвованию. На этом основании должна строиться и личная и общественная жизнь. Закон «естественного права» пронизывает «Русскую правду» как в первой, так и во второй ее редакциях, являясь основой аграрной программы и всего экономического устройства нового государства. Среди первых обязанностей человека Пестель называет ту, «которая всем прочим обязанностям служит источником и порождением, состоит в сохранении своего бытия... От сей обязанности происходит право пользоваться для пищи плодами и прочими произведениями природы» (§ 5). «Русская правда» намечает и пути осуществления педагогического идеала: «Законодательная власть должна воспитание предоставить совершенно и единственно воле родительской, ибо ничто столь сильно не действует на благосостояние царств и народов. Воспитание касается образования телесных и душевных сил, имеет целью науки, художества, ремесла или какую-нибудь отрасль промышленности» (гл. II, § 14). В систему воспитания народа Пестель вводит исправительные наказания.

П. И. Пестель оказал сильное влияние на установление нравственной атмосферы в полку, где он служил. Как и другие члены тайных



*обществ, он заботился об умственном и нравственном развитии своих сотоварищей и подчиненных, осуждал жестокое обращение офицеров с солдатами. Он всячески способствовал тому, чтобы офицеры учили солдат грамоте.*

*Взгляды декабристов на вопросы просвещения и педагогики получили наиболее яркое отражение в «Русской правде» П. И. Пестеля. Этот проект государственного преобразования России явился документом огромного революционного значения.*

---

## Из «Русской правды»<sup>1</sup>

### Глава V. О народе в гражданском отношении

§ 16 ...Воспитание детей разделяется на общественное и частное. Первое устраивается правительством, второе представляется частным людям. Правила в отношении к воспитанию юношества суть следующие: 1) каждый отец семейства может по своему произволу детей своих или воспитывать у себя в доме, под собственным своим надзором, или отдавать их в общественные учебные заведения, от правительства учрежденные; 2) поелику ничто столь сильно не действует на благоденствие царств и народов, как воспитание, то и обязывается верховное правление учебные заведения устроить таким образом, чтобы они в полной мере всевозможную пользу приносили; 3) частные лица не должны иметь права заводить ни пансионов, ни других учебных заведений, куда бы граждане детей своих отдавали, потому что правительство обязано о воспитании юношества много заботиться и неупустительно над оным надзирать, хотя и может оно родителям предоставить и на их старание в полной мере положиться. Но коль скоро родители не имеют времени, средств или охоты оным заниматься, то должно правительство их место заступать и не дозволять, чтобы сие было предоставлено посторонним людям, ибо нельзя иметь к сим последним достаточной доверенности, дабы им поручить многотрудное исполнение священной сей обязанности, тем более что надзор правительства за таковыми частными заведениями всегда будет слаб и недостаточен.

§ 17. Нравственность утверждается в народе совокупностью духовных, естественных и политических законов. Все на нее влияние имеет, и потому составляется она совокупностью правильного действия граждан по всем сим разнообразным соотношениям. Из сего явствует, что целое содержание «Русской правды» неминуемо на нее распространяется и ее укрепляет...


### Присяга Отечеству

...Дети российских граждан поступают следующим образом. По достижении ими 15 лет от рождения объявляется о том волостному правлению. Волостное правление созывает ежегодно один раз всех

3.

Русская Правда  
или  
Заповедная Государственная Грамота  
Великаго Народа Русскаго  
слушающая  
Завѣтъ для Усовершенствованія  
Государственнаго Устроитва Россіи  
и Содержащая  
Второй Наказъ како для Народа  
тако и для  
Временнаго Верховнаго Правленія

---



Титульный лист «Русской правды».

таковых детей в приходскую церковь в нарочито для того назначенное время и слушает тут вместе с ними в присутствии родителей, родственников и всех прихожан молебен. После оной говорит священник приличную проповедь и выставляет недорослям всю важность состоянія, в которое они ныне вступают и всю святость той присяги Оте-

честву, которую они потом и произносят. Потом дает волостной предводитель обеденный стол и весь день посвящается празднеству и увеселениям так, чтобы и для всей волости сей случай был днем радости и веселия. Сим образом вступают недоросли в число российских граждан; правами же гражданства они пользуются не прежде, как по достижении ими 20-го года от рождения.

## Парфений Николаевич Енгальчев (1769—1829)

Автор *«Словаря физического и нравственного воспитания»* — своего рода педагогической энциклопедии. Биографические сведения о П. Н. Енгальчеве весьма скудны. Известно, что он из княжеского рода. В молодости был близок к «Дружескому обществу» Н. И. Новикова. Позже христианские мотивы потеснили его веру в могущество разума и просвещения. В своих педагогических сочинениях выше всего ценил нравственное, а затем уже физическое воспитание. П. Н. Енгальчев придерживался в воспитании убеждения о преобладании сердца над умом. «Знания делают человека только ученым, а не добрым», благородство же человека определяют христианские добродетели, считал он. По форме словарь напоминает старинные русские поучительные сборники [5, с. 344].

Кроме словаря П. Н. Енгальчев является автором книг: *«Словарь добродетелей и пороков»*, *«Правила, руководствующие к лучшей нравственности»*. Ему принадлежит *«Простонародный лечебник»*, выдержавший несколько изданий.

### О физическом и нравственном воспитании<sup>1</sup>

(отрывки)

Всякого благоразумного человека обязанность состоит в том, чтоб доставить детям своим телесное здравие, основательный разум, твердую душу, хороший нрав, доброе сердце.

Что касается до тела: если оно здорового сложения, то природа предписывает почти одно правило, которое состоит в том, чтоб дать ей свободно действовать, дабы она непринужденно производила свои впечатления и законы и заблаговременно бы приспособлена была ко всему. Природа же гораздо надежнее и знающее в своих действиях, нежели всякое искусство, которым мы, желая исправить ее, только стесняем ее и делаем принужденною. Чем более сближаемся с природой, тем более сердце наше отверзается гласу ее.

К чему служат детям сии свивальники, шнурованья из китовых костей и стальных полосок, которые, под мнимым предлогом исправления стана, стесняют их дыхание, препятствуют обращению крови в жилах? К чему служит все это? Разве только к одним слезам, к жалобам и роптанию их? Невинные эти жертвы не только мучаются и делаются нездоровыми от сих жестоких изобретений наших, но, подобно нежным деревцам, у коих от перевязывания остановлено течение сока, слабеют и весьма худо растут. Члены их не приобретают такого проворства, силы и крепости, кои видны в природе, искусством не угнетаемой.

Надобно одевать детей в легкое и просторное платье. От сего они будут здоровы и полезны себе и другим.

По мнению Локка, сложение детей по большей части портится от излишней неги и чрезмерного баловства. Часто случается, что дитя целый день бывает в состоянии плакать, когда приметит, что другие не хотят, чтобы оно плакало. А что еще хуже: упрямство, укоренившееся в нем от сей привычки, усиливается еще более с летами. Та же самая причина, которая заставляет его быть крикливым в трехлетнем возрасте, делает его упрямым в 12 лет, сварливым в 20, своевольным в 30 и несносным во всю жизнь.

Продолжительный плач младенца, который не связан, не болен и ни в чем нужды не имеет, есть плач упрямства и дурной привычки. Лучший и единственный способ к исцелению и предупреждению сей привычки есть невнимание к оной. Никто не любит тщетных мучений, даже и сами младенцы.

Матери не так должны поступать с детьми своими, как располагает их к ним слепое пристрастие, но так, как заставляет благоразумная любовь. Приучайте их, говорит Монтень, к жару, к стуже, к ветру, к солнечному зною и ко всем переменам, которые им должно переносить; напротив, не приучайте их к неге, мягким одеждам и постелям, к напиткам и сладким кушаньям. Приучайте их ко всему и старайтесь, чтобы они не были женоподобные красавцы, но были цветущие и крепкие юноши.

Должно мыть их холодной и теплой водой не вдруг, но с некоторой переменой. Пусть они привыкают, для безопасности, заблаговременно мыть ноги холодной водой, как обыкновенно мы моем руки без всякого вреда.

Надобно, чтоб они ходили много, но без усталости; чтобы бегали, прыгали, плавали в воде, плясали, танцевали: телодвижение сделает их не только сановитыми и приятными, но сильными и проворными.

Ненадобно давать им пить ни вина, ни пива, ни водки, ни чаю, ни шоколаду.

Мать, изнеживая детей своих, делает их слабыми, крайне чувствительными к малейшим впечатлениям и неспособными сносить никакого труда, болезни и несчастья.

Весьма нужно детям много спать. Только не должно им спать вместе со старым человеком, ибо это для них очень вредно.

Нужно, чтоб они имели ежедневное испражнение на низ. Это

замечание для них важно. Также: чтобы они прогуливались ежедневно на чистом воздухе, какова бы погода ни была. В жарких комнатах не должно держать детей.

Никогда не должно пугать их внезапным шумом или криком. Особенно вредны для них сказки о домовых, о чертях, о мертвецах, о медведях. Родители должны иметь о сем великое попечение.

Надобно приучать пятилетних детей к холоду, но только должно им убежать сырости.

...Не надобно, чтоб они были знобки или чувствительны к стуже, и не приучать их греться у огня перед камином, или у печки, или на лежанке. Через это они избегут от насморка, флюсов и простуд.

...Замечено вообще, что те части тела, кои более выставлены бывают на холод, делаются к оному нечувствительными. Никто не жалуется, что лицо и глаза много зябнут...

Никогда не должно бить детей: наказание их должно состоять в том, чтоб лишать их того, что им более всего нравится, и возбуждать в них самолюбие, стыдя их при других людях.

Начинать учить их должно не прежде 7 лет.

После учения непременно нужно для детей телодвижение.

...Непременно нужно, чтоб дети упражнялись в разных телодвижениях, но только без большой усталости и чтоб бегали более с открытой головой и грудью. Не надобно для них ни перчаток, ни муфты, ни трости.

...Совершенное счастье на свете состоит в том, чтоб иметь основательный разум, добродетель и доброе здоровье. Сии три выгоды заключают в себе все другие так, что редко тот, кто оные имеет, чего-нибудь еще мог бы пожелать. А если кто лишен одной или другой из них, то уже непременно бывает несчастлив. Итак, недостаточно еще доставить детям хорошее телосложение, но надобно также, чтоб воспитание в то же время просветило их разум и сердце.

Всякий человек должен усердно выполнять свою должность, к которой он определен судьбой: это есть первый предмет нравственного воспитания; ибо опытами многих веков доказано, что люди неученые, т. е. неграмотные, всегда были грубее и развращеннее, а хорошо выученные подавали собой пример добродетели и повиновения законам.

Известно, что если в ком привычка к трудам и размышлению не укоренилась в детстве, то таковые делаются неспособными к упражнению на всю жизнь, а праздность есть начало всех пороков и преступлений. Без труда и великие таланты теряются.

...Надобно всеми мерами внушать детям *добродетель*.

...Добродетель же состоит в исполнении наших обязанностей.

...Только через воспитание делается человек тем, что он есть: добрым или злым. Законы и наказания могут удерживать открытие зла (хотя и то несовершенно), но никогда не образуют человека. Только то, что сообщается нам во время детства и юности, переходит в наше существо и так соединяется с нашей натурой, что во всю жизнь не можем совершенно избавиться от него, будет ли доброе то

или злое. А что приобретается после сего времени, то составляет уже нечто постороннее, которое навсегда остается только поверхностным и никогда не может сделаться совершенной нашей собственностью.

Известно, сколь глубоко вкореняться могут в детстве предрассудки, пороки и суеверия, например страх привидений, грома и пр., так что впоследствии ничем уже не могут они быть истребляемы. Тем больше мы должны пользоваться сим периодом жизни, дабы насаждать семена добродетели и благородных чувств, ибо они впоследствии столь же будут неизгладимы, и человек получит тогда благу, добродетельную способность, которую не могут сообщить даже все ученые и глубокомысленные доказательства...

Доброе воспитание есть действительный способ, чтобы силу навыков, или силу второй природы, справедливой, благотворной, терпеливой и просвещенной, противопоставить силе первоначальной природы — невежественной, неблагоприятной, несправедливой. А из сего следует, что доброе воспитание юношества есть важнейшая часть государственного устройства.

Воспитанием довершается труд природы. Оно юным душам даст направление ко всему справедливому и благородному.

Отец, занимающийся гораздо больше собиранием богатства для детей своих, нежели их воспитанием, подобен безумцу, который более печется о своих башмаках, нежели о ногах...

## Словарь физического и нравственного воспитания<sup>2</sup>

(отрывки)

### Телодвижение

Лакедемонцы<sup>3</sup> первые назвали гимнастикой искусство упражнять тело для укрепления его. Действительно, они не боялись заставлять бороться не только мужчин, но и женщин полунагих; и сей род борьбы, при сохранении чистоты нравов и невинности, производился под покровительством законов...

Телодвижение для людей и животных составляет врожденную потребность, поелику натура тщательно вооружила нас к тому потребным механизмом; она совокупляет с ним драгоценнейшую мзду жизни — бодрое здоровье сельских обитателей, если токмо сие напряжение мышц от владычествующих повелителей, нужд жизненных и роскоши, не будет напряжено до бессилия. Но наибольшая часть людей различных классов, противу собственной своей воли, начав от первого зельможи, подвержена заботам и пожертвованию силами телесными или душевными. Посему каждому человеку должно ежедневно от своих занятий и покоя уделять по одному часу или по два для телодвижения; и тот не бережет свое здоровье, кто не может выгадать и столько времени; в этом случае не служит отговоркою ни отягощение тела, ни дела, не терпящие отсрочки, ни что-либо дру-

гое. Эти два часа в сутки должно посвятить здоровью: а их достаточно будет к подкреплению круговращения крови; остается только вопрос: как оное употребить к достижению намерения? Сие правило драгоценнее, нежели довод о необходимости упражнения тела, и которое легко для всякого к исполнению, исключая ленивых.

Недеятельность или бездействие причиняет расслабление в твердых частях, от чего последуют бесчисленные болезни; телодвижение же пособляет испарине, коей остановка производит множество недугов. Люди, слабые, тщедушные, хворые и те, коих упражнения не доставляют довольно движения, как-то: сидячие работники, люди ученые, должны дорожить телодвижением и так же оное распределять, как кушанье. Надобно совсем изгнать пагубное обыкновение оставаться долго в постели поутру. Утренний воздух наилучше укрепляет легкие и нервы. Очень хорошо поутру вставать рано вместе с восхождением солнца, потом расходиться, поездить на лошади или сделать другое какое телодвижение на вольном воздухе: от этого чувства наши будут свежее, дух веселее, аппетит сильнее, и все тело сделается крепче. Для сего должно только находить утреннее время приятным: ничто так не содействует к сохранению здоровья, как это.

Телесное движение есть единственное лекарство людям недейственным, кои жалуются на боли в животе, на непищеварение.

Род телодвижения, приводящий большую часть членов в сотрясение, всегда пред прочими предпочтительнее, каковы, например, прогулки пешком, беганье, езда верховая, плавание, купание, возделывание земли, игра в волан и пр.

Те, кои могут, должны два или три часа поездить на лошади, не за один раз; а другие должны употребить столько ж времени на прогулку пешком или на иное телодвижение: потому что оно никогда не должно слишком длиться. Усталость или утомление отнимает у нас все выгоды и не токмо не укрепляет, но даже расслабляет.

Бездействие не токмо причиняет болезни, но еще людей делает бесполезными обществу и рождает всякие пороки. Когда душа не занята каким-нибудь полезным предметом, то гоняется за каким-либо удовольствием, мечтами или замышляет какое-нибудь дело худое. Недеятельность часто разрушает все благие намерения, для коих человек создан; но, напротив того, деятельная жизнь есть вернейшая хранительница здравия.

Опыты вразумляют, что те люди достигали самой глубокой старости, кои имели частое и сильное движение, и притом на свободном воздухе; и потому поставьте необходимо нужным правилом для долговременной жизни: ежедневно, по крайней мере один час, быть в движении на открытом воздухе. Наилучшее к сему время перед обедом либо три или четыре часа после оного.

*Прогулка пешком* производит аппетит, помогает варению желудка, пособляет обращению крови, следственно сохраняет здравие и пользует многие болезни.

*Беганье*, столь пренебрегаемое в наши времена и предоставляемое единственно молодым людям, чувствующим в оном надобность,

было у греков подчинено правилам гимнастики. Оно производит сильнейшее потрясение органов живота и груди; открывает скважины кожи, умножает теплоту, делает тело проворным, гибким и крепким.

*Танцы, или пляска, сверх выгод телодвижения имеют еще ту, что научают нас держать пристойно тело, дабы плечи выгибались назад, что дает более красоты и пространства груди. Они придают телу стройность и проворство; приводят в порядок месячные крови; приводя всю систему организма в движение, составляют вместе и превосходное средство для доставления телу правильного вида, стройной талии и легкости. Пляска во все времена у всех народов, даже у диких, была и ныне находится в употреблении; танцы как в кругу домашнем, так и в общественном кроме доставляемого ими удовольствия поддерживают и укрепляют здоровье.*

...Но танцы для каждого возраста полезны только тогда, когда предаются им с умеренностью, с веселым духом и совершенною свободою, в зале пространной, где воздух чист и где нет пыли и сквозного ветра...

*Беганье не сходя с места, т. е. когда человек действует так, как будто он бежит, размахивая руками и поднимая пятки как можно выше, не сходя притом с места, у греков считалось в числе гимнастических упражнений. Сей род моциона заслуживает и у нас подражания.*

*Купание в воде, или плавание, принадлежит также к полезному и приятному моциону. Агатин, знаменитый римский врач, сказал: «Кто в маловременной своей жизни хочет наслаждаться здоровьем, тот должен чаще купаться в холодной воде».*

В Древнем Риме искусство плавать считалось в числе необходимых при всенародном воспитании. Плавание укрепляет нервы, сообщает телу гибкость и предохраняет оное от многих болезней. Сверх того, во многих случаях умение плавать спасает людей от смерти...

*Верховая езда, кажется, заслуживает перед прочими преимуществами: ничто столько не производит лучших действий для ускорения движения крови, растворяя залежание и производя испарину, и ничто больше не производит внутреннего движения, как верховая езда. Она укрепляет слабое сложение, предупреждает чахотку, грудные болезни, ипохондрию и подагру.*

*Воляны могут занимать в полной мере прекрасный пол, и сие телодвижение довольно сильно и полезно. Такова же и игра в горелки.*

*Фехтование, так же как танцы, придает телу вид и осанку превосходную, походку непринужденную. Делает молодого человека ловким, способствует к развитию и поворотливости мускулов и в то же время есть самое лучшее движение для здоровья. От сего телодвижения делается твердость в ногах, походка приятная и воинственная и приобретает проворство и мужественность.*

*Игра в шары или в кегли способствует обращению крови, производит испарину и много пособляет здоровью.*



*Прыганье с высокого места вниз весьма вредно: оно может прозвесть жестокое потрясение мозга и легкого; сверх сего, можно от того переломить ногу.*

*Скакание на одной ноге и прыганье на одном месте, с веревкой или без веревки, суть также телодвижения.*

*Декламирование или сказание слова или речи, чтение возвышенным голосом и пение почитались древними в числе упражнений гимнастических... почитали оные упражнения неизменным лекарством от многих болезней. Чтение возвышенным голосом и пение укрепляют легкое...*

Во многих хронических припадках дыхательных органов или когда оные заражены бездействием или леностью, наполнены будучи мокротами, чтение громкое, недолго продолжающееся, без усталости, повторяемое много раз в день, почитается превосходным целебным средством.

Сии упражнения голоса действуют также и на внутренность брюха и укрепляют оное...

### **Труд, работа, упражнение, занятие, трудолюбие**

*Труд* есть источник всех удовольствий, вернейшее лекарство от скуки.

Человек рожден для труда, также и для общества.

Нет благороднее того, кто трудом снискивает себе пропитание.

Спеша делать то, что не к спеху, выигрываешь время для того, что нужно сделать к спеху.

Труд ведет нас к счастью. Будем беречь время, воспользуемся каждую минутой и не упустим ни одной в праздной и суетной бесполезности.

Скука не менее удручает, как и скорбь, простирая на всех свой яд; но она не смеет приблизиться к мудрецу, который, всю жизнь занимаясь пользою и добродетелию, составляет из них непрерывную цепь истинных удовольствий. Он почитает труд за первейшую обязанность, за друга людей и утешителя их, и, по его мнению, ничего не делать есть несносное бремя. В самом деле, сколь жалки сии беспечные существа, которые не умеют заниматься ничем полезным! Будучи бесполезны себе и другим, они мертвы на земле; или если и показывают какие-либо признаки жизни, то в беспорядках и пороках, кои всегда бывают неизбежным следствием праздности. Древние думали, что для предохранения юности от заразы разврата должно ее приучать к упражнениям и трудам телесным и душевным; а у афинян законы драконовы<sup>4</sup> осуждали даже на смерть уличенного в праздной жизни.

Никто исключительно не освобождается от труда: сколь ни были бы мы богаты, но одолжены обществу, как члены его; а когда каждый, соразмерно своим способностям и силам, способствует общему счастью, то прилично ли нам подражать трутню, который пожирает только приготовленный запас, а сам не собирает?..

Трудолюбие, единодушие и благоустройство никогда не остаются без награды. Здоровье и спокойствие суть плоды труда, который для всех истинное сокровище...

Человек рождается на труды. Сия истина не токмо несомнительна, но и естественна нам и бывает источником нашего счастья. Свойство и духа и тела нашего требует, чтоб мы во всегдашнем были движении.

Все в теле нашем, соки и кровь имеют непрестанное течение и кружение, и если б они начали протекать слабо, соки в нас испортились бы и кровь повредилась, а сие наполнило бы телесный наш состав тлением и болезнями. Если бы совсем в нас течение крови и соков остановилось, то воспоследовала бы смерть. Посему и очень потребен труд, чтоб он вспомоществовал сему животворному течению, а через то бы укреплял здравие и продолжал жизнь.

Да не токмо в трудах находит свое подкрепление тело, но и сама душа: силы ее и способности также всегда обращаются в своем роде движения, которое чем больше, тем мысль становится понятнее, разум просвещеннее, желание живее, воля деятельнее. А как душа с телом соединена теснейшим союзом, то чем больше труд укрепляет телесное здравие, тем более действуют силы душевные; чем более труд приводит тело в движение, тем больше очищаются мысли и способности души свежее становятся. А из сего без сомнения заключить должно, что труды назначил нам творец как наилучшее средство к сохранению сей жизни в покое, довольстве и благополучии. Кто же посмеет жаловаться на то, что человек родится на труды? Разве тот, который лучше почитает праздность, мать расслабления и источник пороков.

И потому трудолюбивый обилует избытком, а праздный истощает скудостью; рачительный муж снискивает себе дух благородный, а нерадивый потемняет сияние благородства своего; прилежный обогащает учением свой разум, а ленивый возрастает в невежество...

Мы естественно желаем себе всякого добра. Но что же требуется, чтобы сии спасительные семена в нас произросли и принесли благословенный плод? Требуется труд и прилежание. Через них обогатим разум познанием вещей, приучим волю к действительному последованию добра, изошрим память, язык уясним и приобретем некоторую привычку к честности. Посему, кажется, не всегда справедливы жалобы тех, кои не находят в себе способности к некоторым делам. Правда, не все способны ко всему, но не потому, чтобы они того от благого создателя не получили; но, получив, или пристойным воспитанием не возрастили, или ленью совсем сию божественную силу погасили.

А хотя б и подлинно в ком были естественные препятствия, но и сии нередко побеждаются трудом...

## Николай Иванович Лобачевский

(1792—1856)



Русский математик, создатель неевклидовой геометрии, мыслитель-материалист, деятель университетского образования и народного просвещения. Родился в семье мелкого чиновника в Нижнем Новгороде. Закончил гимназию в Казани, затем Казанский университет (1811), с которым впоследствии была связана вся научно-педагогическая деятельность Н. И. Лобачевского. Получив степень магистра, он стал в 1814 г. адъюнктом, в 1816 г. — экстраординарным, в 1822 г. — ординарным профессором. Преподавал математику, физику, астрономию. Содействовал оснащению новыми приборами кабинета физики, заведовал университетской обсерваторией, пополнил биб-

блиотеку и заведовал ею в течение 10 лет (с 1825 г.), избирался деканом физико-математического факультета (1820—1822, 1823—1825). Даже в мрачные, трудные годы (1819—1826), когда попечителем Казанского учебного округа был реакционер М. Л. Магницкий, Н. И. Лобачевский сумел много сделать, чтобы не только укрепить материальную базу университета, но и поднять научный уровень образования в условиях инструкции Магницкого, обязывавшей профессоров преподавать науки в университете в церковно-монархическом духе.

При новом попечителе М. Н. Мусине-Пушкине Н. И. Лобачевский был избран ректором университета (1827). В своей программной речи «О важнейших предметах воспитания» (1828) он особенно выделил общественное значение воспитания и образования, осветил роль наук и долг ученого в осуществлении идеала гармоничного развития личности обучающегося. За 19 лет ректорства Лобачевского Казанский университет пережил время небывалого расцвета.

С именем Н. И. Лобачевского связаны успехи и перемены в деле народного образования в рамках Казанского учебного округа и за его пределами. Лобачевский дважды избирался в училищный комитет при Казанском университете (1818, 1820), а с 1827 г., как ректор университета, возглавил этот комитет.

Чтобы предупредить резкие различия в требованиях к поступающим в Казанский университет, Лобачевский в 1827 г. поручил группе преподавателей составить единые учебные программы для поступающих. Этот опыт не остался незамеченным. Через три года Министерство народного просвещения поручило Казанскому университету составить учебные программы для всех училищ и гимназий своего ведомства. Особый комитет под председательством Лобачевского разработал такие программы и сопроводил их методическими указаниями почти по каждому предмету. Сам Лобачевский представил в комитет инструкции по преподаванию математики и физики.

Ученые университета, как и сам Лобачевский, подготовили учебники, учебные пособия для школы. Еще в 1823 г. Лобачевский представил в Ученый совет университета рукопись учебника геометрии, а в 1824 г. — учебника алгебры. Сначала «Алгебра» предназначалась для гимназий, а потом Лобачевский переработал этот учебник для студентов университета и учителей гимназии и издал его в 1834 г.

Немало сил вкладывал Лобачевский в улучшение постановки преподавания в гимназиях и училищах округа. По его предложению Совет при попечителе обязал старших учителей гимназий ежегодно представлять «Опыты своих занятий по усовершенствованию обучения» (или изучения особенностей и потребностей края). Лучшие работы Лобачевский предлагал публиковать в «Ученых записках Казанского университета», которые стали выходить с 1834 г. благодаря Лобачевскому. Начинание Казанского университета было одобрено Министерством народного просвещения. Больше того, особым циркуляром (от 24 мая 1840 г.) всем остальным учебным округам России предлагалось последовать этому примеру. Лобачевский участвовал в разработке «Краткого руководства по улучшению методов преподавания» в гимназиях Казанского учебного округа. Он преподавал в существовавшем при университете педагогическом институте; много сил и времени отдал улучшению постановки в нем учебного процесса.

После перевода М. Н. Мусина-Пушкина в Петербург Н. И. Лобачевский непродолжительное время управлял Казанским учебным округом. В 1846 г. ученый оказался фактически отстраненным от университета. Он был назначен помощником нового попечителя округа (без оплаты) с увольнением с ректорской и профессорской должностей. Последние годы жизни Лобачевского прошли в материальной нужде, физических и нравственных страданиях, вызванных болезнью и утратой зрения, смертью сына. Свою последнюю работу («Пангеометрия») он продиктовал за год до смерти.

Научные идеи Лобачевского не были приняты современниками. Его труд «О началах геометрии» отрицательно оценил академик М. В. Остроградский. Однако ученый продолжал разрабатывать основы своей геометрии. В 1840 г. на немецком языке в Германии вышла его книга «Геометрические исследования». По предложению немецкого математика К. Ф. Гаусса Н. И. Лобачевский был избран в 1842 г. членом-корреспондентом Геттингенского ученого общества. Им был

*выдвинут ряд новых идей и в других разделах математики (в алгебре — новый метод приближенного решения уравнений и др.).*

*Н. И. Лобачевский умер непризнанным. Широкое признание пришло к 100-летию юбилею Лобачевского — была учреждена международная премия его имени по математике; в Казани открыт памятник (1896).*

*Деятельность Н. И. Лобачевского по народному образованию была направлена на создание единой, бессловной школы, открывавшей народу путь к высшему образованию.*

---

## Из речи «О важнейших предметах воспитания»<sup>1</sup>

Вот уже год прошел, любезные мои товарищи, как по избранию вашему несу я на себе должность, которой почести, важность и трудности служат доказательствами лестной вашей ко мне доверенности...

Я сравниваю теперь себя с кормчим, который, не доверяя опытности, держался берегов; наконец решается плыть в открытое море и не робкое путешествие свое рассказывать, но советов просить должен. В воспитании юношества, в сем важном деле, где я по званию своему участвую более других членов университета, в исполнении сей важной обязанности прошу ваших советов. Осмеливаюсь подвергнуть вашему суждению мои мысли, полагая, что они заключают в себе первые основания нравственности и могут указывать на те правила, которым следовать обязаны наставники. Ими намерен и я руководствоваться, как путешественник, чтобы не сбиться с пути, смотрит на приметы, расставленные по дороге.

В каком состоянии, воображаю, должен бы находиться человек, отчужденный от общества людей, отданный на волю одной дикой природе. Обращаю потом мысли к человеку, который, среди устроенного, образованного гражданства последних веков просвещения, высокими познаниями своими составляет честь и славу своего Отечества. Какая разность, какое безмерное расстояние разделяет того и другого! Эту разность произвело воспитание. Оно начинается от колыбели, приобретает сперва одним подражанием, постепенно развертывается ум, память, воображение, вкус к изящному, пробуждается любовь к себе, к ближнему, любовь славы, чувство чести, желание наслаждаться жизнью. Все способности ума, все дарования, все страсти, все это обделывает воспитание, соглашает в одно стройное целое, и человек, как бы снова родившись, являет творение в совершенстве.

Наружный вид его, возвышенное чело, взор, который всюду устремляется, все созерцает сверху, вокруг себя; черты лица, в которых изображается чувственность, покоренная уму, — все показывает, что он родился быть господином, повелителем, царем природы. Но мудрость, с которой он должен править с наследственного своего престола, не дана ему от рождения: она приобретается учением.



Казанский университет. Открыт в 1804 г.

В чем же должна заключаться эта мудрость? Чему должно нам учиться, чтобы достигнуть своего назначения? Какие способности должны быть раскрыты и усовершенствованы, какие должны потерпеть перемены; что надобно придать, что отсечь как излишнее, вредное?

Мое мнение: ничего не уничтожать и все усовершенствовать. Неужели дары природы напрасны? Как осмелимся осуждать их? Кого обвиним в них? Одного признаем виновника всему, что ни существует; исповедуем его и благоговеем перед его бесконечною премудростию.

Всего обыкновеннее слышать жалобы на страсти, но, как справедливо сказал Мабли<sup>2</sup>: чем страсти сильнее, тем они полезнее в обществе; направление их может быть только вредно.

Что же надобно сказать о дарованиях умственных, врожденных побуждениях, свойственных человеку желаниях? Все должно остаться при нем: иначе исказим его природу, будем ее насиловать и повредим его благополучию.

Обратимся, во-первых, к главной способности, уму, которым хотят отличить человека от прочих животных, противопоставляя в последних инстинкт. Я не того мнения, чтобы человек лишен был инстинкта, который является во многих действиях ума, который в соединении с умом составляет гений. Замечу только мимоходом, что инстинкт не приобретается; гением быть нельзя, кто не родился. В этом-то искусство воспитателей: открыть гений, обогатить его познаниями и дать свободу следовать его внушениям. Ум, если хотят составить его из воображения и памяти, едва ли отличает нас от животных. Но разум, без сомнения, принадлежит исключительно человеку; разум — это значит известные начала суждения, в которых как бы отпечатались первые действующие причины Вселенной и которые соглашают, таким образом, все наши заключения с явлениями в природе, где противоречия существовать не могут.

Как бы то ни было, но в том надобно признаться, что не столько уму нашему, сколько дару слова одолжены мы всем нашим превосходством перед прочими животными. Из них самые близкие по сложности своего тела, как уверяют анатомики, лишены органов, с помощью которых могли бы произносить сложные звуки. Им запрещено передавать друг другу понятия. Одному человеку предоставлено это право; он один на Земле пользуется сим даром; ему одному велено учиться, изоощрять свой ум, искать истин соединенными силами. Слова, как бы лучи ума его, передают и распространяют свет учения. Язык народа — свидетельство его образованности, верное доказательство степени его просвещения.

Чему, спрашиваю я, одолжены своими блистательными успехами в последнее время математические и физические науки, слава нынешних веков, торжество ума человеческого? Без сомнения, искусственному языку своему, ибо как назвать все сии знаки различных исчислений, как не особенным, весьма сжатым языком, который, не утомляя напрасно нашего внимания, одной чертой выражает обширные понятия. Такие успехи математических наук, затмивши всякое другое учение, справедливо удивляют нас; заставляют признаться, что уму человеческому предоставлено исключительно познавать сего рода истины, что он, может быть, напрасно гоняется за другими; надобно согласиться и с тем, что математики открыли прямые средства к приобретению познаний. Еще не с давнего времени пользуемся мы сими средствами. Их указал нам знаменитый Бэкон<sup>3</sup>. Оставьте, говорит он, трудиться напрасно, стараясь извлечь из одного разума всю мудрость; спрашивайте природу, она хранит все истины и на вопросы ваши будет отвечать вам непременно и удовлетворительно. Наконец, гений Декарта<sup>4</sup> привел эту счастливую перемену, и благодаря его дарованиям мы живем уже в такие времена, когда едва тень древней схоластики бродит по университетам. Здесь, в это заведение вступивши, юношество не услышит пустых слов без всякой мысли, одних звуков без всякого значения. Здесь учат тому, что на самом деле существует, а не тому, что изобретено одним праздным умом. Здесь преподаются точные и естественные науки, с пособием языков и познаний исторических. Здесь преподаватели разделяют между собою предметы, которыми всю жизнь свою занимаются, еще с молодых лет почувствовав в себе охоту и некоторые дарования. Как жалко, что истинному просвещению предпочитают суетные выгоды домашнего воспитания. Кто хочет образовать своих детей для государства, тот должен прибегнуть к средствам, которые одно только государство в состоянии доставить; тот должен учить своих детей в общественных заведениях.

Одно образование умственное не довершает еще воспитание. Человек, обогащая свой ум познаниями, еще должен учиться уметь наслаждаться жизнью. Я хочу говорить об образованности вкуса.

Жить — значит чувствовать, наслаждаться жизнью, чувствовать непрестанно новое, которое бы напоминало, что мы живем. Так, стихотворец наш Державин говорит о людях:

Непостоянство — доля смертных,  
В переменах вкуса — счастье их.  
Среди утех своих несметных  
Желаем мы утех иных<sup>5</sup>.

Единообразное движение мертво. Покой приятен после трудов и скоро обращается в скуку. Наслаждение заключается в волнении чувств, под тем условием, чтобы оно держалось в известных пределах. Впрочем, все равно, на веселое или печальное обращается наше внимание. И возвраты к унынию приятны; и трогательные картины бедствий человеческих нас привлекают. С удовольствием слушаем мы Эдипа<sup>6</sup> на сцене театра, когда он рассказывает о беспримерных своих несчастиях. Веселое и печальное, как две противные силы, волнуют жизнь нашу внутри той волны, где заключаются все удовольствия, свойственные человеческой природе. Или, подобно реке, она [жизнь] течет в излучистых берегах: то разливается в лугах радости, то обмывает крутые утесы горестных размышлений. Ничто так не стесняет сего потока, как невежество: мертвою, прямою дорогою провожает оно жизнь от колыбели к могиле. Еще в низкой доле изнурительные труды необходимости, мешаясь с отдохновением, услаждают жизнь земледельца и ремесленника; но вы, которых существование несправедливый случай обратил в тяжелый налог другим; вы, которых ум отупел и чувство заглохло; вы не наслаждаетесь жизнью. Для вас мертва природа, чужды красоты поэзии, лишена прелести и великолепия архитектура, незанятельна история веков. Я утешаюсь мыслию, что из нашего университета не выйдут подобные произведения растительной природы; даже не войдут сюда, если, к несчастью, уже родились с таким назначением. Не выйдут, повторяю, потому, что здесь продолжается любовь славы, чувство чести и внутреннего достоинства.

Кажется, природа, одарив столь щедро человека при его рождении, еще не удовольствовалась. Вдохнула в каждого желание превосходить других, быть известным, быть предметом удивления, прославиться и, таким образом, возложила на самого человека попечение о своем усовершенствовании. Ум в непрестанной деятельности силится стяжать почести, возвыситься — и все человеческое племя идет от совершенства к совершенству и где остановится?

Другие обязанности отзывают и охлаждают стремление к славе. Срочное время поручено человеку хранить огонь жизни; хранить с тем, чтобы он передал его другим. Он живет, чтобы оставить по себе потомство. Любовь к жизни, сильное побуждение во всех тварях, ты исполняешь высокую цель природы. Я переступил через вершину моей жизни, при первом шаге чувствую уже тяжесть, которая увлекает меня по отлогости второй половины моего пути. Всегда был я внимателен к явлениям организма; теперь не могу наблюдать, не могу говорить о них равнодушно. Покоится жизнь в зерне растения под охранительную пелену против враждебных стихий; но деятельность их наконец улучшает время и, до того беззаботная, вдруг пробуждается ото сна. Тогда, с превосходством еще сил, строит она орудное жилище против



непрестанного нападения. Скоро почувствовав неравный бой, помышляет о победе и скрывается в новом зерне. Вот краткое описание явления жизни в растении, животном и человеке. Чем удержать это стремление к побегу изменяющей жизни? Как рано пробуждается оно и как верно рассчитано бывает время. Посмотрите на этот привок: он уже цветет в первую весну. Органическая сила в нем предчувствует, что отчужденный черен от родного дерева не долговечен и что ей надобно спешить с плодами. Посмотрите на огородные овощи, когда холодные ночи грозят им скорым морозом: вдруг останавливают они рост свой, и зерна в них спеют. Яблоко, тронутое червем, зреет ранее других и валится на землю. Так порок сокращает жизнь; так юноша созревает преждевременно, удовлетворяя ранним своим желаниям, и ложится в могилу, когда бы ему надобно было цвести. Мы все живем втрое, вчетверо менее, нежели сколько назначено природой. Примерами это доказано: некто Екклестон жил 143 года. Генрих Женкинс — 169<sup>7</sup>. Натуралисты, сравнивая время возрастания человека и животных, приходят к тому же заключению: мы должны бы, говорят они, жить около 200 лет. Но увы, напрасно жизненная сила собирает питательные соки; их сожигает огонь страстей, снедают заботы и губит невежество. Пылкость нашего воображения, наше знание, всегда готовые воспоминания будят страсти и призывают желания недолжные. Наставник юношества пусть обратит сюда внимание и постарается предупредить безрассудность молодости, еще не знающей цены своему здоровью...

Будем же дорожить жизнью, покуда она не теряет своего достоинства. Пусть примеры в истории, истинное понятие о чести, любовь к Отечеству, пробужденная в юных летах, дадут заранее то благородное направление страстям и ту силу, которые позволяют нам торжествовать над ужасом смерти. С повязкою на глазах, как говорит Ларошфуко<sup>8</sup>, мы его не увидим.

Быть готову всякий час принести эту великую жертву требует от нас премудрость творца, вложившего в человеческое сердце с любовью к себе и любовь к ближнему. Отсюда проистекают все начала нравственности — предмет воспитания, к которому как важнейшему прихожу я к последнему и не хочу говорить о нем как о науке. Дюкло<sup>9</sup>, Ларошфуко<sup>10</sup>; Книжке<sup>11</sup> объясняли, каким образом себялюбие бывает скрытою пружиной всех поступков человека в обществе. Кто, спрашиваю, умел в полноте изложить, какие обязанности проистекают из любви к ближнему? Были люди, каковы Гоббс<sup>12</sup> и Гельвеций<sup>13</sup>, которые не хотели верить, чтобы человек рожден был для общества. По счастью, заблуждение их не опасно: подобные будут являться, может быть, по временам; но последователей себе не найдут. Как можно усомниться, чтобы творец Вселенной, которого признаем за существо благое, только с последним усилием ума дозволил достигать познания, самого необходимого для благополучия человека? Еще можем обойтись без писанных законов, когда они начертаны в сердцах наших. Мы родимся с добродетелями, и совесть дана им в охранение. Примеры научают лучше, нежели толкования и книги.

Вы, воспитанники сего заведения, вы пользовались сими примерами. Уверен, что вы отсюда донесете любовь и добродетели и сохраните ее вместе с благодарностью к вашим наставникам. Вы узнаете, и опыт света еще более уверит вас, что одно чувство любви к ближнему, любви бескорыстной, беспристрастной, истинное желание добра вам налагало на нас попечение просветить ваш ум познаниями, утвердить вас в правилах веры, приучить вас к трудолюбию, к порядку, к исполнению ваших обязанностей, сохранить невинность ваших нравов, сберечь и укрепить ваше здоровье, наставить вас в добродетелях, вдохнуть в вас желание славы, чувство благородства, справедливости и чести, этой строгой неприкосновенной честности, которая бы устояла против соблазнительных примеров злоупотребления, недостижимых наказанием...

Расставая с вами, что скажу вам самого поучительного? Вы счастливее меня, родившись позже. Из истории народов видели вы, что всякое государство переходит возрасты младенчества, возмужалости и старости. То же будет и с нашим любезным Отечеством<sup>14</sup>. Хранимое судьбою, медленно возвышается оно в своем величии и достигает высоты, на которую еще не восходило ни одно племя человеческое на земле. Век Петра, Екатерины, Александра были знамениты; но счастливейшие дни России еще впереди. Мы видели зарю, предвестницу их, на Востоке; за нею показалось солнце... Я все сказал этим.

## Об Уставе гимназий и училищ уездных и приходских<sup>1</sup>

### Указ Правительствующему сенату

Учебные заведения, для образования юношества в государстве нашем в разные времена устроенные, всегда обращали на себя особенное наше внимание. Желая усилить способы их действия и вместе с тем дать более твердости и единообразия началам, на коих они были основаны, признали мы нужным поручить особенному комитету, под председательством министра просвещения учрежденному, обозреть все прежние положения, для них изданные, и сообразить все, что по опыту и наблюдению может наиболее служить к'их усовершению, составить полные и единообразные уставы, приспособляя оные к разным степеням и потребностям просвещения и восходя от училищ первоначальных до высших учебных установлений.

Вследствие сего составленный в сем комитете устав гимназий и училищ уездных и приходских, состоящих под ведомством университетов: С.-Петербургского, Московского, Харьковского и Казанского, повелев рассмотреть в Государственном совете и по надлежащем его исправлении находя оный предназначению его и намерениям нашим сообразным, признали мы за благо, утвердив сей устав и со штатами, при нем приложенными, препроводить к исполнению в Правительствующий сенат и вместе с тем постановить:

1. Преобразование гимназий и училищ в порядок, настоящим

уставом определенный, производить в означенных четырех учебных округах постепенно.

2. Сверх существующих ныне гимназий и училищ учредить: а) в С.-Петербурге одну новую гимназию так, чтоб с преобразованием Высшего училища в гимназию состояло здесь оных три; б) учредить в Москве две новые гимназии, дабы, подобно как в С.-Петербурге, и в сей столице находилось оных три; в) в Москве же прибавить, сверх одного ныне существующего уездного училища, еще два; г) в Казани, сверх существующей ныне гимназии, учредить еще одну, преобразовав в оную находящееся там главное народное училище; д) из сибирских губерний иметь в каждой по одной гимназии, учредив таковую для Енисейской губернии в г. Красноярске...

4. Число казенных воспитанников при некоторых гимназиях увеличить сообразно предположениям, в штатах их подробно означенным. Сверх сего:

5. При гимназиях учреждать постепенно пансионы. Порядок их открытия и образ содержания подробно изображены в уставе. Как главная цель сих пансионов есть доставление дворянству и местным чиновникам удобнейших средств к воспитанию детей их, то на министра просвещения возлагается к скорейшему достижению сей цели войти о сем в сношения с губернскими предводителями дворянства...

## Из Устава 1828 г., декабря 8

### Глава I. Положения общие

1. Общая цель учебных заведений, состоящих в ведомстве университетов, заключается в том, чтобы при нравственном образовании доставлять юношеству средства к приобретению нужнейших по состоянию каждого познаний. Заведения сии суть: 1) училища первоначальные или приходские; 2) училища уездные; 3) гимназии.

2. Приходские училища подчинены начальствам, т. е. штатным смотрителям училищ уездных, а сии — губернским директорам училищ как начальникам гимназий; определенное число гимназий со всеми подведомственными оным училищами составляют учебный округ под непосредственным управлением одного из университетов.

3. Учебные заведения, содержимые и управляемые частными людьми или обществами, подчиняются по принадлежности надзору начальств гимназий или уездных училищ. Из сего исключаются: училища для воспитания духовенства, военные и те, кои по высочайшей воле поручены особым управлениям.

### Глава II. О приходских училищах

4. Особенная цель учреждения приходских училищ есть распространение первоначальных, более или менее всякому нужных сведений между людьми из самых нижних состояний.

5. Приходские училища открываются повсюду, где лишь представятся к тому средства; но учредители обязаны иметь при каждом законоучителя из живущих в том месте или в соседстве священников...

8. В помещичьих селениях приходские училища вверяются просвещенной и благонамеренной попечительности самих помещиков...

11. В учителя приходских училищ определяются штатным смотрителем уезда люди всякого состояния, но не иначе, как доказав на испытании в уездном училище, что имеют нужные для сего знания и способности обучать. При сем смотритель осведомляется об их нравственных качествах и поведении, стараясь удостовериться заранее, что они без вреда для учащихся могут быть допущены к исправлению должности учителей...

13. В приходские училища могут быть допускаемы дети всех состояний и обоего пола, но не моложе 8 лет, а девицы не старше 11 лет; от вступающих не требуется никакой платы и никаких предварительных сведений...

15. Во всех приходских училищах, в городах и селениях, обучаются: 1) закону божью, по краткому катехизису и священной истории; 2) чтению по книгам церковной и гражданской печати и чтению рукописей; 3) чистописанию; 4) четырем первым действиям арифметики.

16. В посадах и селениях, где много ремесленников или иного рода промышленников, может быть учреждаем в приходских училищах второй класс для преподавания некоторых предметов, назначаемых для нижнего класса училищ уездных.

17. Способ обучения в приходских училищах может быть двоякий: *обыкновенный* или по методе *Ланкастера*.

18. Во всех городах, местечках и селениях, где жителей не менее тысячи, начальства приходских училищ должны стараться вводить в оные способ взаимного обучения, или Ланкастера. Впрочем, употребление сего способа не воспрещается и в тех школах, кои посещаемы малым числом учеников.

19. Училища, в коих введен способ взаимного обучения, следуют особенному, для них данному руководству как в преподавании, так и в приеме и размещении учеников. В училищах, где употребляется обыкновенный способ учения, прием бывает только раз в год при открытии класса.

20. В училищах сельских обучение начинается по окончании полевых работ и продолжается до начала оных в следующем году... При сем наблюдается только, чтобы учение продолжалось ежегодно не менее пяти или, по крайней мере, четырех месяцев.

21. В городах и в тех селениях, коих жители занимаются более ремеслами и торговлею, нежели земледелием, учение в приходских училищах продолжается во весь год, за исключением лишь обыкновенной летней вакансии. На оную назначается от шести недель до двух месяцев, смотря по местным обстоятельствам и с разрешения губернского директора училищ.

22. Обучение в приходских училищах бывает ежедневно по четыре часа, кроме дней воскресных и праздничных...

24. Занятия в классе начинаются и оканчиваются молитвою...

28. Всякое приходское училище имеет одобренные Министерством народного просвещения книги, таблицы и прочие учебные пособия, соответствующие введенному в оном способу обучения. Сверх того, при каждом по мере возможности составляется небольшое собрание нравоучительных и других полезных книг, соответствующих понятию людей нижнего состояния; их могут брать для чтения не только ученики, но и прочие грамотные жители селения.

29. Обязанности учителей приходских училищ в отношении к преподаванию и вообще по учебной части означены подробно в изданном в 1789 г. и ныне дополненном *руководстве учителей* и в другом, особенном для *школ взаимного обучения*. Следуя установленному в оных порядку, учитель должен всегда принимать в соображение как возраст, так и степень понятия учащихся, изъясняться простым и вразумительным для каждого образом и, обращая наибольшее внимание на мало-успевающих, не забывать, однако же, и отличать прилежных в поощрение прочим.

30. Учителя и в особенности обучающий закону божию священник должны также не терять ни в коем случае из виду главной, т. е. нравственной, цели воспитания... Надлежащее средство успеха есть привязанность учащихся к наставнику; он легко может приобрести ее, действуя на них не одними угрозами и страхом, а более кротким, ласковым убеждением и поучительным примером, удерживая их с отеческою нежностью от проступков и заблуждений, разрешая их сомнения, замечая в них и одобряя все похвальные побуждения: сострадание к несчастью, любовь к справедливости, ревность к учению, к трудам своего звания и вообще к полезной деятельности.

31. Как, несмотря на все старания, иногда нельзя обходиться без строгих и даже телесных наказаний, то учитель может в случае нужды употреблять и сии меры исправления, но не иначе, как истощив уже все другие: увещания, выговоры, запрещение участвовать в играх, оставление ученика на несколько часов в запертом классе и т. д. Выговор не должен заключать в себе никаких бранных выражений: учитель ограничивается показанием ученику, сколь поступок его предосудителен и какие может иметь вредные последствия.

32. В отношении к нравственной цели воспитания учителя также обращают особенное внимание на тех учеников, коих считают менее надежными.

33. Они стараются приучать вверенных им детей к опрятности, к порядку, к наблюдению всех приличий, осведомляясь об их поступках и вне училища...

38. Приходские училища в городах и в селениях, принадлежащих казне или вольным хлебопашцам, содержатся на счет городских и сельских обществ, а в имениях помещичьих — на счет добровольных приношений помещика...

### Глава III. Об уездных училищах

46. Уездные училища, открытые для людей всех состояний, в особенности предназначены для того, чтобы детям купцов, ремесленников и других городских обывателей вместе с средствами лучшего нравственного образования доставить те сведения, кои по образу жизни их, нуждам и упражнениям могут быть им наиболее полезны.

47. Во всяком уездном городе должно быть одно уездное училище; в столицах, в губернских и других обширных городах может быть оных и более, смотря по мере надобности и способов. Местное начальство может также, по мере надобности и средств, заводить уездные училища и в заштатных городах, и в больших посадах или местечках.

48. Уездные училища открываются с разрешения министра народного просвещения.

49. При каждом уездном училище должен быть смотритель, который избирается из учителей того же училища, отличившихся ревностью к службе, хорошим поведением и знаниями. Университет, по представлению директора, утверждает его в сем звании. Сверх того, для лучшего надзора за училищами уезда и содействия успехам благосостояния оных назначаются университетом, с утверждения министра народного просвещения, почетные смотрители. Они избираются из пользующихся общим уважением дворян или чиновников, живущих в том же уезде или, по крайней мере, в той же губернии...

50. В учителя уездных училищ определяются люди свободного состояния, доказавшие в одной из гимназий, что имеют сведения, нужные для преподавания, к коему предназначаются. Они обязаны представить достоверные свидетельства в беспорочном поведении и в том вообще, что по своим нравственным качествам могут быть допущены в звание учителей.

51. Окончившие с успехом курс учения в одной из гимназий предпочитают другим кандидатам, а совершившие курс учения в университете предпочитают и сим, но, однако же, с соблюдением всех установленных в § 50 правил. Свидетельств не обязаны представлять только определяемые самим университетом, известные совету оного учителя.

52. В уездных училищах обучаются дети только мужского пола; учреждению равных оным по степени преподавания училищ для девиц местное уездное начальство обязано содействовать всеми зависящими от него средствами.

53. Штатный смотритель всегда живет в доме училища...

55. Курс учения в уездных училищах разделяется на три класса; на каждый назначается по одному году.

56. Когда в одном классе более 40 учеников, то оный разделяется на два или на три разряда, по соразмерности.

57. Во всех трех классах преподаются: 1) закон божий, священная и церковная история; 2) российский язык, включая и высшую часть грамматики; 3) арифметика; 4) геометрия до стереометрии включительно, но без доказательств; 5) география; 6) история госу-

дарства Российского и всеобщая, но сокращенно; 7) чистописание, черчение и рисование.

58. Сверх сего, при уездных училищах, смотря по местным потребностям, могут быть открываемы, с разрешения министра народного просвещения, особые дополнительные курсы для обучения тем искусствам и наукам, коих знание наиболее способствует успехам в оборотах торговли и в трудах промышленности.

59. Главнейшие из сих дополнительных курсов могут быть следующие: 1) общие понятия об отечественных узаконениях, порядке и формах судопроизводства, особенно по делам, относящимся к торговле; 2) основания коммерческих наук и бухгалтерии; 3) основания механики, с приложением оной к обыкновеннейшим искусствам; основания технологии; рисование, приспособленное к искусствам и ремеслам, и важнейшие правила архитектуры, особенно же все, принадлежащее к части каменного мастера, и 4) сельское хозяйство и садоводство.

60. Сии дополнительные курсы учреждаются не все вместе, но по одному или по два и более, смотря по нужде, средствам и удобности: при сем принимаются в особенное уважение изъявляемые значительнейшими жителями желания.

61. Дополнительные курсы могут быть учреждаемы частными людьми или обществами, без пособий, но с разрешения начальства...

64. Ученики к слушанию дополнительных курсов допускаются не прежде, как по окончании положенного Уставом учения. Слушать оные не воспрещается и посторонним, но с ведома училищного начальства.

65. Дополнительные курсы могут быть преподаваемы по два и по три раза в неделю, смотря по обширности предмета оных, но всегда ввечеру, дабы не препятствовать дневным работам или иным занятиям желающих слушать оные...

69. Для принятия в уездное училище представляющийся должен уметь читать и писать и знать первые четыре правила арифметики. За учение не определяется никакой платы...

72. В уездных училищах учение бывает ежедневно, за исключением воскресных и других положенных в таблице праздничных дней. Всякий урок должен продолжаться полтора часа, и на каждый день назначается по четыре урока, кроме среды и субботы; в сии дни после обеда учения не бывает...

73. ...При распределении уроков наблюдается вообще, чтобы преподавание труднейших предметов назначалось в первые утренние часы и чтобы два урока, равно трудные, не следовали один за другим непосредственно.

74. В конце каждого учебного года штатный и почетный смотрители производят испытания учеников всех классов... Малоуспешным дозволяется вступить снова в один из классов, по принадлежности.

75. По окончании испытаний назначается день для торжественного акта, к коему в особенности приглашаются родители учеников и местные начальства... Окончившим учение раздаются свидетельства, а от-

личнейшие ученики награждаются книгами или похвальными листами... Бедным ученикам даются в награждение такие книги, кои могут быть им нужны впоследствии...

76. Во всяком уездном училище кроме необходимых учебных пособий должно быть хотя небольшое собрание нравоучительных и других полезных книг для чтения как учащих, так и самих учителей.

77. Общие обязанности всех учителей уездных училищ в отношении к преподаванию и наблюдению за нравственною частью воспитания суть те же, кои определены для учителей приходских училищ в § 29—34 главы II сего Устава и в изданном вновь *руководстве для учителей*...

131. Смотритель состоит в девятом, учителя наук — в двенадцатом, а учителя рисования — в четырнадцатом классе государственной службы, если чина выше не имеют...

132. Смотритель, прослуживший беспорочно определенное законами число лет, получает пенсию; но буде изъявит желание, то с разрешения университета может продолжать службу, и тогда пенсия его прибавляется к обыкновенному штатному жалованью.

133. Молодые люди, окончившие в уездном училище назначаемый уставом курс учения и получившие в том свидетельство, если они, на основании существующих узаконений, имеют право вступать в гражданскую службу, определяются в оную предпочтительно тем, кои не обучались в уездных училищах или высших учебных заведениях.

#### Глава IV. О гимназиях

134. Учреждение губернских гимназий имеет цель двоякую: доставить способы приличного по званию их воспитания тем из молодых людей, кои не намерены или не могут продолжать учение в университетах; а готовящихся вступить в оные снабдить необходимыми для сего предварительными знаниями.

135. В каждом губернском городе назначается гимназия. В столицах и в других многолюдных городах, где может быть несколько гимназий, одна только именуется губернской, и директору оной подчинены все прочие в губернии училища. По обстоятельствам и усмотрению высшего начальства гимназии учреждаются и не в губернских городах; особенные для сих заведений правила должны быть соображаемы с их местным положением и общими постановлениями по учебной части.

136. Гимназии открываются с разрешения министра народного просвещения и состоят в ведомстве одного из университетов.

137. Для управления и преподавания в губернских гимназиях назначаются: директор, инспектор, законоучитель из духовных и десять учителей наук и искусств. Сверх того, как главнейшая цель учреждения гимназий есть доставление средств приличного воспитания детям дворян и чиновников, то дворянство губернии, в коей находится гимназия, каждое трехлетие избирает из среды своей по-



четного оной попечителя. Сие назначение представляется министром народного просвещения на высочайшее утверждение.

138. Директор избирается университетом предпочтительно из имеющих ученые степени чиновников, исправлявших должность инспекторов в гимназиях. Он утверждается в сем звании министром народного просвещения.

139. Директор кроме основательных знаний, необходимых для суждения о способностях учителей и образе их преподавания, должен иметь и свойства, нужные для управления училищами, ему подведомственными; а по нравственности своей быть достоин доверенности правительства и родителей, коих дети поручаются его главному смотрению.

140. Инспектор назначается университетом и утверждается попечителем из старших учителей гимназии, отличившихся усердием, исправностью и успехами в преподавании.

141. Учителя определяются тем университетом, в ведомстве коего находятся гимназии, хотя бы приготовлялись к сему званию и в другом учебном округе.

142. Для производства канцелярских дел директор имеет при себе письмоводителя и писца.

143. Курс учения в губернских гимназиях разделяется на семь классов; для каждого назначается по одному году.

144. В оных преподаются: 1) закон божий, священная и церковная история; 2) российская грамматика, словесность и логика; 3) языки: латинский, немецкий и французский; 4) математика, до конических сечений включительно; 5) география и статистика; 6) история; 7) физика; 8) чистописание, черчение и рисование.

145. В гимназиях, состоящих при университетах, обучают и языку греческому. По мере нужды и возможности преподавание оного будет введено и в прочие губернские гимназии.

146. Преподавание разделяется между учителями следующим образом: 1) обучает закону божию, священной и церковной истории; 2) логике и российской словесности; 3) российской грамматике и географии; 4) истории и статистике; 5) математике; 6) высшим частям математики и физике; 7) и 8) латинскому языку; 9) немецкому; 10) французскому; 11) рисованию и черчению. В гимназиях, где введено преподавание греческого языка, для сего определяется особый учитель.

147. В областях, где местный язык не есть российский, назначается учитель для преподавания правил сего языка. Обучающиеся оному могут с разрешения директора быть увольняемы от классов немецкого или французского языка.

148. Учителя наук исторических и математических, древних языков и российской словесности называются старшими, а учителя русской грамматики, географии и новейших иностранных языков — младшими.

149. Учитель рисования обучает и чистописанию; он может по усмотрению своему собирать учеников двух классов в один.

150. Принятие учеников в гимназию бывает однажды в году перед началом курса. Поступающие в первый класс должны уметь читать и писать и знать первые правила арифметики; ученики могут поступать прямо во второй, третий и даже в четвертый класс, если на испытании перед инспектором и старшими учителями докажут, что уже имеют достаточные сведения в тех частях наук, кои преподаются в нижних классах. Директор наблюдает, чтобы в первый и второй классы принимались дети не моложе десяти лет, а в третий и четвертый — не моложе двенадцати.

151. Учение в гимназиях продолжается во весь год, за исключением лишь обыкновенной летней вакации; время оной определяет университет, но во всяком случае на сей отдых назначается не более одного месяца.

152. В нижних классах гимназий преподавание, за исключением лишь воскресных и других положенных в табель праздничных дней, бывает ежедневно по шести часов и каждый урок продолжается полтора часа. В четырех высших классах вообще наблюдается то же правило, но по средам учение в оных бывает только поутру...

154. По окончании летней вакации ученики всех классов подвергаются испытанию в присутствии инспектора, директора и почетного попечителя гимназии...

158. Обязанности всех вообще учителей определяются их важным назначением: образовать умы и сердца вверяемых им юношей.

159. Учителя должны внушать ученикам своим, что преподавание их есть только руководство для достижения познаний, кои приобретаются не иначе, как собственными усилиями.

160. Соответствуя возрасту учащихся, сие руководство может быть двух родов. В нижних классах учитель должен более объяснять и часто повторять свои объяснения, но стараясь и тогда уже посредством вопросов и задач приучать детей рассуждать, соображать, одним словом, действовать умом своим. В классах высших сия умственная деятельность учеников по указаниям учителя долженствует быть еще усилена. Простое диктование уроков, служащее лишь к механическому затвержению наизусть, ни в каком случае не дозволяется.

161. Учителя и во время преподавания, и вне классов, особливо в сношении с учениками, обязаны не забывать важности своего звания, стараясь всегда по возможности действовать на юные души воспитанников, служа для них примером благонравия, трудолюбия, точного, ревностного исполнения долга и строгого наблюдения не только правил чести, но и необходимых приличий общежития.

162. Наблюдая характер и расположение учеников своих, они должны уметь избирать приличнейшее время и средства, чтобы сделать свои наставления или советы истинно действительными и полезными. Они должны также уметь иногда быть снисходительными, особливо к слабостям, к недостатку способностей и к неумышленным поступкам: не всякая неисправность, даже не всякая вина заслуживает строгого взыскания, и строгость наставников, подобно отеческой, не должна иметь вида запальчивости или суровости; равно как и снисхо-

дительность его, всегда основанная на благоразумии, не должна быть похожа на пристрастие или излишнее мягкосердие...

166. Директор есть хозяин гимназии и начальник всех казенных училищ, в губернии находящихся; его надзору подчинены пансионы и другие частные учебные заведения губернии...

194. Важнейшие дела и в особенности все, что касается до принятия мер к улучшению учебных заведений, директор предлагает на общее рассуждение Совета гимназии.

195. Инспектор есть помощник директора во всем, что касается до надзора за преподаванием и нравственную частью воспитания в гимназии. В отсутствие директора он вступает во все его права и обязанности...

207. На основании § 194 для рассмотрения важнейших дел, как собственно касающихся до гимназии и пансиона оной, так и по всему ведомству дирекции, составляется особый Совет из директора, инспектора и старших учителей...

208. Определения Совета гимназии, объявляемые директором, исполняются беспрекословно, когда оные не противоречат общим установлениям, положениям сего устава или предписаниям высшего начальства...

211. Совету гимназии предоставляются все общие соображения по разным частям учебных заведений, в дирекции гимназии находящихся, изыскание средств для улучшения состояния оных и определение мер для пресечения или предупреждения злоупотреблений и беспорядков.

212. Совет гимназии занимается также усовершенствованием способов преподавания и через лучшее применение оных к возрасту и понятиям учащихся старается, облегчая труды их, сделать их успешнее; всего же более он печется о принятии мер для сохранения и утверждения хорошей нравственности между воспитанниками...

233. Отличившиеся ученики гимназии принимаются по конкурсу в университет на казенное содержание, но с обязательством прослужить не менее шести лет в ведомстве училищного начальства.

234. Окончившие полный курс учения в гимназии и удостоенные похвальных аттестатов принимаются в гражданскую службу предпочтительно тем, кои не обучались в гимназиях...

235. Те из удостоенных при выпуске похвальными аттестатами, кои сверх прочих наук обучались и греческому языку, определяются в гражданскую службу прямо четырнадцатым классом и получают соответствующие оному места. Отличнейшие между ними награждаются золотыми или серебряными медалями, по усмотрению Совета гимназии и с утверждения университета...

## Глава V. О пансионах при гимназии

239. Дабы живущим в губерниях дворянам и чиновникам доставить средства прилично воспитывать детей своих без значительных на то издержек, учреждаются при гимназиях пансионы...

246. Директор гимназии есть вместе и директор пансиона, при ней состоящего; должность его помощника исправляет инспектор гимназии. Сверх того, при пансионе находятся комнатные надзиратели и эконоом...

254. Распределение времени и занятий воспитанников предоставляется усмотрению начальства. Но, однако же, для сего постановляются следующие общие правила: в 5 или 5<sup>1/2</sup> часов утра воспитанники встают и к 6 часам собираются на молитву. Время до 9 часов определяется на завтрак и приготовление к классам. От 9 до 12 продолжается учение в классах. От 12 до 1 — отдых, музыка или гимнастические упражнения. От 1 до 3 — обед, отдых и приготовление к классам. От 3 до 6 — снова учение в классах. От 6 до 6<sup>1/2</sup> — отдых. От 6<sup>1/2</sup> до 8 — повторение уроков. От 8 до 9<sup>1/2</sup> — ужин и отдых, после которого воспитанники собираются на вечернюю молитву — сим заключаются все занятия дня...

272. Надзиратели обязаны: а) иметь бдительный, непрерывный надзор за воспитанниками; б) в свободное от классов время быть при них безотлучно, имея с ними общий стол и ночуя по очереди в одних с ними комнатах; в) ходить с ними также по очереди в классы; г) ежедневно иметь сведения о всем выслушанном ими в классах, наблюдая, чтобы воспитанники приготовляли заданные им уроки и повторяли выученное, а в свободное время занимая их чтением и заставляя делать переводы или извлечения из читанного; д) наблюдать за воспитанниками и в продолжение разговоров их между собою, замечая и поправляя делаемые ими ошибки против языка, приличий или вкуса... е) каждый надзиратель должен вести журнал, означая в оном как успехи вверенных ему воспитанников в науках, так и поступки их, замечая черты их характера и доказательства прилежания, а равно к чему они имеют наиболее склонности, в какие проступки чаще впадают, в каких пособиях имеют особенную надобность и пр. ...

275. Дабы возбудить в воспитанниках благородное соревнование и тем способствовать их занятиям, надзиратели с согласия инспектора разделяют их на степени по мере их прилежания, успехов и поведения; старшим поручают надзирать за младшими и помогать им в их занятиях...

Завеликое важное дело принимаеся рачительно  
 Зло есть господни заповеди не творити за что любовь  
 льбаетъ и воадъ затворити  
 непослаги на нещасливаго и бо щастие всемъ общее

Ищи человеце мудрости ищи кротости аще обр  
 щещи кротостъ тогда обалеши мудростъ  
 При упадени древа всякои человекъ дровами довалъ  
 твуется

Кто сплутами водится и самъ таковъ же будетъ

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**Таблица умножительная**

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Сложение  
 4214  
 6735  
 2369  
 -----  
 1331

Вычитание  
 68442  
 84230  
 -----  
 24512

Деление  
 10 | 6482547 64824110  
 60  
 ---  
 48  
 40  
 ---  
 82  
 80  
 ---  
 24  
 20  
 ---  
 47  
 40  
 ---  
 7

Умножение  
 6245  
 2  
 ---  
 12490

Аще кто сию таблицу твердо знаетъ тогда  
 человекъ въ щель тверды умъ бываетъ



# Новая Россiйская азбука

Следую  
щая  
для  
науче  
ния



детви  
прави  
льному  
чисто  
писанию  
1809<sup>году</sup>

А - А. А. а. а. а. а. а. а. - Азъ - А - А  
Азъ Есть Богъ Пржеде всехъ вековъ

Б - Б. Б. б. б. б. б. б. б. - Буки Б  
Богъ Есть Пржеде всехъ вековъ и всему Миру Светъ

В - В. В. в. в. в. в. в. в. - Види В  
видитъ господь всю ташину Человеческую и творение Его

Г - Г. Г. г. г. г. г. г. г. - Глаголь Г  
Глаголетъ Господь Сыновомъ Человеческимъ

Д - Д. Д. д. д. д. д. д. д. - Добро Д  
добро Есть верующимъ воимя мое

Е - Е. Е. е. е. е. е. е. е. - Ествъ Е  
Емели чего себѣ нежелашъ то имблѣ нетвори

Ж - Ж. Ж. ж. ж. ж. ж. ж. ж. - Живеть Ж  
Житие стхѣи благочестно

З - З. З. з. з. з. з. з. з. - Земля З  
заступи пристарости отца своего и неопечали его

*Помещик-филантроп, учитель в школе для крестьянских детей, автор педагогических сочинений. Родился в с. Дернове Вяземского уезда Смоленской губернии, в многодетной (девять сыновей и три дочери) княжеской семье. Образование получил в Морском корпусе. После выхода в отставку навсегда поселился в родовом имении — с. Архангельском Можайского уезда Московской губернии. Много читал, не только на русском, но и на нескольких иностранных языках. Открыл в своем доме школу для крестьянских детей и сам занимался с ними. По воскресным и праздничным дням обучал и взрослых крестьян грамоте.*

*В 1836 г. вместе с братом отпустил своих крепостных крестьян на свободу. Произнес речь «Завещание моим крестьянам» и хотел ее напечатать, но опубликована она была лишь через два года, и то с купюрами. А. А. Ширинский-Шихматов сам составлял учебники для обучавшихся в его школе детей и взрослых. Кроме учебников, которые никогда не были напечатаны, он написал и опубликовал ряд нравственно-религиозных и научно-популярных сочинений. Особое место в его педагогическом творчестве занял трактат «Письма о воспитании благородной девицы и об обращении ее в мире». Поводом к его написанию послужила просьба жены брата, которая обратилась за советом по воспитанию своих дочерей. В ответ на ее просьбу Ширинский-Шихматов написал обширный трактат о семейном воспитании и образовании дворянок от рождения и до окончания их «земной» жизни (1830—1834). Не так уж много в это время в России было высказываний в пользу женского образования и воспитания.*

*Мысли о воспитании А. А. Ширинского-Шихматова, сложившиеся под влиянием чтения и размышления над личным опытом обучения крестьянских детей, здесь обрели новое преломление, хотя общие идеи были высказаны в его прежних сочинениях («Напутствие благородному юноше», «Путь чести»).*

---

## **Письма о воспитании благородной девицы и об обращении ее в мире<sup>1</sup>**

(в сокращении)

### **Предисловие**

...Бесспорно, что без образования ума невозможно образовать сердца, но при сем образовании ума воспитателю надобно не терять из вида той главной цели, для которой он возделывает умственные

способности своего воспитанника; и при учении его разным наукам внушать, что он не должен останавливаться на одном простом знании сих наук, но употреблять их для образования и исправления своего сердца; что, лишь делая сие главное из оных употребление, достигнет он той цели, для которой предпринимается весь труд воспитания его...

## Письмо второе

### О нравственном образовании воспитанницы

Когда воспитанница, подрастая, начнет много кое-чего понимать, надлежит прилежно смотреть, чтобы она не перенимала ничего худого, которое иногда при всем тщании удалять то от нее может она или видеть на самом деле, или слышать. Когда же нечто такое с нею повстречается, то сперва надобно удостовериться: сделал ли худой пример какое впечатление в ее уме? Буде она пропустила его без внимания, то не следует ей о том напоминать. Если же она его заметила, то надобно стараться показать ей оный в самом неблагоприятном виде и поселить в ней должное к оному отвращение. Худые примеры наипаче случаются детям видеть на других детях одного с ними пола и возраста, о воспитании которых родители не радеют или сами еще дозволяют им то, чего строгая нравственность и попечительность матери никак дозволить не решатся.

Убеждать детей, когда они станут уже все хорошо понимать и хорошо говорить, надобно, сообразуясь с их понятиями о вещах. То убеждение может много действовать над ними, в котором к рассуждению, им вразумительному, присоединяются примеры, кои, будучи ими видены, сделали в них по существу своему приятное или неприятное впечатление...

## Письмо третье

### Продолжение о том же

Учение дитяти лет до пяти не должно иметь определенного на то времени, а надобно учить ее в те только минуты, когда она показывает расположение и охоту к принятию наставлений. В сем возрасте можно много кое-чему научить ее из книг, вовсе не раскрывая их перед нею, а одними рассказами и разговорами, перед начатием которых сперва надобно стараться возбудить в ней некоторое любопытство к той вещи, о которой ей говорить предполагается, и потом, заметив отверстый к принятию учения ум ее, преподать ей о ней детским языком. Полезно повествовать или толковать ей с расстановкою, располагая так свою речь, чтобы при всякой такой остановке давать ей случай своими вопросами самой извлекать от наставницы в ответах ее все то о повествуемом предмете, что сия ей сообщать и объяснять предполагает. В сем возрасте можно обучать ее и грамоте, употребив для сего один из тех способов, которых ныне несколько изобретено для малолетних детей и которые с большою пользою от



многих теперь употребляются. Сии способы имеют в себе между многими достоинствами еще и то, что дитя учится читать играя и вовсе не замечая, что ей дают уроки.

С пяти лет можно начинать учить и в определенное время. Час поутру и час после обеда достаточно для сего регулярного ее учения...

С шестилетнего возраста время начинать учение воспитанницы по той таблице, о которой упомянут будет во втором отделении сих писем. Впрочем, и в сем возрасте образование ее должно производиться преимущественно словами и разговорами, ибо она не может еще много пользоваться книжным учением. Да и во все продолжение воспитания сей способ не должен быть отлагаем, потому что живой голос гораздо сильнее впечатлевается в уме, нежели мертвые книжные строки. Все, что воспитанница видит или слышит, в свободное от учения время возбуждает в уме ее идеи, которые она, по свойственной детям откровенности и болтливости, тотчас обнаруживает в том самом виде, в каком они в уме ее составились. Здесь обязанность воспитательницы есть тщательно замечать впечатления, которые воспитанница приемлет о вещах, и стараться направлять погрешительные ее понятия. Из многих предметов, которые таким образом в продолжение суток случится наставнице объяснить своей воспитаннице, могут встречаться и такие, к которым можно присоединять равные полезные наставления. Надобно, чтобы наставница никогда не пропускала без внимания исходящих из уст воспитанницы слов, дабы судить по ним о состоянии ее ума и сердца. Из них она может заключать приращение ее идей и действие, которое они над ней производят. Мудрая и приятная наставница, тщательно наблюдая таким образом все слова и внешние поступки своей воспитанницы, может легко видеть ее внутреннее расположение, так что ничего от нее не укроется в изгибах сего хотя юного, но по общей развращенности человеческой природы испорченного уже сердца. Беседы ее с воспитанницею в свободное от учения время должны часто клониться к искоренению и между добрым семенем нередко проявляющихся вредных растений. Вместо пустых, бесполезных разговоров о том и о сем полезно начинать с нею речь или прямо о тех предметах, о которых нужно ее вразумить, или околнностями, чтобы не дать ей заметить, что дело идет о ней самой, и чтобы она не почла то за выговор. С детьми особенно острыми и проницательными сия осторожность отнюдь не излишняя. К сей же цели с пользою могут быть употребляемы внезапные происшествия, в общежитии встречающиеся, из которых можно извлекать полезные нравоучения для воспитанницы. Чем сии случаи разительнее, тем сильнее внедряются в памяти ее делаемые ей наставления. Нередко к исправлению пороков и к водворению благонравия представляет удобный случай любопытство дитяти. Все дети вообще любопытны. Которые же острее прочих, тех желания знать все *от чего и для чего* неограниченны. А потому нет вещи, которая бы в глазах мудрой наставницы не доставляла ей средства к поучению своей ученицы, ибо всякая имеет и хорошую и дурную сторону. Поелику же все хорошее к хорошему, а худое к худому имеет некоторое отношение, то, о чем она ни

заговорит, от всего может довести речь до своей цели. Почасту обнаруживающиеся в детях радости и печали также подают повод благо-разумной наставнице к обращению своих наставлений на тот предмет, о котором она желает вразумить воспитанницу, и множество других способов, посредством которых может она иметь доступ к ее сердцу, не укроются от нее, когда она будет стараться отовсюду извлекать пользу для нее. Поелику желания почти всех детей неограниченны, то долг наставницы есть умерять сие множество возникающих в воспитаннице своей детских прихотей и с ранних лет приучать ее довольствоваться малым. Ибо ничто так не беспокоит впоследствии, как неудовлетворяемые желания. Сию страсть надобно искоренять в детях с младенческого возраста и, несмотря на то что она криком своим будет домогаться получить просимое, никак не удовлетворять их прихотливым желаниям. Ибо если сия дурная привычка будет бес-препятственно с ними расти, то много заготовит она им горестных минут, и искоренить ее потом будет гораздо труднее, в детстве же это будет стоить нескольких слез ребенку в первый и другой отказ, да тем и кончится.

...С умножающимися годами можно при удобных случаях, как сказано выше, рассуждениями показывать ей весь вред от неумеренных желаний и вместе с тем выставлять в благоприятном виде ограниченные в человеке нужды и тем меньшую его от других зависимость. Все наставления воспитаннице надобно производить, как сказано выше, не столько лекциями по книге или без книг ей читаемыми, сколько простыми разговорами, давая на вопросы ее такие ответы, которые бы, назидая ее, располагали долее вопрошать о том, о чем она имеет намерение ей внушить. В первом из сих способов учения расположение ее к принятию преподаваемого ей неизвестно; в последнем же оно очевидно.

## Письмо четвертое Продолжение о том же

Очень важное правило, при воспитании детей редко соблюдаемое, есть то, чтобы учить и наставлять их как детей, приспособляя образ учения и самые речи к детскому уму и понятию. Правило сие надобно наблюдать не токмо в преподавании уроков, но и во всем обращении с детьми. Конечно, это есть нелегкое дело; но как тому и быть иначе? Воспитание детей, прочное и основательное, есть, по мнению моему, самое трудное дело. Много препятствует в успехе воспитания юношества то, что воспитатели не объемлют умом всего пространства своей обязанности. Писали у нас о сем предмете мало, образцов хорошего воспитания детей пока немного, но истинное просвещение в родителях и любовь их к детям своим не могут не указать им тех мер, которые непременно нужно наблюдать для их образования... Недостаток книг о воспитании юношества в народе показывает низкую степень просвещения оногo...

## Письмо пятое Продолжение о том же

Нередко в воспитании детей случается видеть две крайности: или слабость в присмотре за ними, или непомерную строгость. То и другое вредно. Первая есть источник своеволия, непослушания, лености и многих других пороков, которые с ранних лет, питая худые склонности, делают развращенное от природы человеческое сердце еще развращеннее. Последняя, не исправляя сердца, страхом одним удерживает зло от развития. Но едва ли больше вреда от слабости (как то некоторые полагают), нежели от непомерной строгости. Ибо хотя при такой строгости менее имеют дети случаев замечать вредное им, потому что способности их приобретать и доброе и худое, так сказать, скованы сею строгостию, зато когда получают они свободу от своих оков, которую иногда дают им и сами смотрители, чаще доставляют они себе оную сами своею скрытностью и обманами, то в короткое время запасаются худыми замечаниями в таком же количестве, в каком под слабым присмотром находящиеся в продолжительное время, и сии замечания, будучи с большой алчностью поглощаемы, сильнее действуют. Строгость я здесь разумею, как сказано выше, непомерную, препятствующую способностям (как стужа цветам) развертываться и пользоваться средствами, к образованию ума и сердца служащими. Дети, над которыми сия строгость смотрительницы или наставницы имеет такое сильное действие, что они когда и не видят в самом деле, то уже чают видеть строгость сию в ее с ними обращениях; дети сии, говорю, и с хорошими способностями не могут показать иных успехов, кроме тех малых, которые вынудит из них страх наказания; и сии успехи могут иметь место лишь в таких предметах учения, в которых требуется одна память или немного рассудительной способности. В образовании же сердца едва ли могут быть успехи без любви, без доверенности, без свободного обращения воспитанницы с наставницей. Притворство и лицемерие суть всегда неразлучные спутники рабского страха. Но строгость, не превосходящая той степени, которая необходима в сем возрасте, приносит детям великую пользу, удерживая их в тех границах благопристойности и повиновения, вне которых они встречают себе вред на каждом шагу. Надобно, чтобы был страх в детях, но страх не рабский, а сыновний, растворенный любовью, без которой также невозможно дать сердцу надлежащего образования, как без огня невозможно расплавить металлического слитка для произведения какого-либо изваяния.

Учение детей, с самого начала оного, надобно стараться производить так, чтобы им не наскутить уроками и не заставить их возненавидеть сего упражнения. Надобно так располагать учением их, чтобы они без принуждения и по доброй воле принимались за книгу, чтобы сами напоминали о наставшем времени уроков. Польза от сего очевидна; ибо дитя, начиная учиться с охотою и расположением, может в то же время и больше урок, и тверже выучить, нежели с принуждением, и притом без всяких неприятностей для учащей. В противном же

случае и сам предмет, которому дитя продолжает учиться недобровольно, может показаться ей не только скучным, но так ненавистным, что и по совершенном окончании классного учения всегда в неприятном будет представляться ей виде. Обстоятельство сие требует особенного внимания от учащей; и едва ли можно ожидать больших успехов там, где оно не приемлется в рассуждение. Ибо выучиваемое с принуждением, не сделав в уме глубокого впечатления, скоро изглаживается. От сего-то большей частью рождается у некоторых неблагоприятное и само отвращение к наукам, которое в продолжение лет учения может до того вкорениться в ученицу, что все приобретенное ею по разным предметам сведение делается для нее несносным бременем, от которого она тотчас по окончании воспитания и по получении своей воли будет стараться освободиться, что ей весьма легко будет произвести, ибо все выученное таким образом, не быв повторяемо ни в каком виде, скоро забывается. Главное дело наставницы не столько состоит в том, чтобы сообщить ученице своей по всем предметам учения основательное познание, сколько в том, чтобы вселить в нее охоту к дальнейшему продолжению учения по собственному произволу. Ибо все науки требуют уже зрелого ума в учащихся для усовершенствования себя в оных. Но как редко случается видеть, чтобы воспитанием сообщалась сия охота! Оттого, что большая часть таким образом учившихся в короткое время возвращаются почти в то же состояние невежества, в котором находятся вовсе не принимавшиеся за книгу, и разнствуют от сих последних одною напыщенностию, происходящей от имени ученых, которое они при всем своем невежестве продолжают на себе носить и которое для людей рассудительных и беспристрастных служит для них вывеской, обесславливающей их самих и воспитателей их. Итак, воспитательнице надобно всеми мерами стараться, чтобы делать ученице своей преподаваемое ей учение приятным. Надобно приспособлять к тому все внешности учения, как-то: метод преподавания, слова и речи, тон голоса, вид лица и самое место, где производится учение. Все сие имеет немалое действие на учащуюся. Слова, тон и вид имеют великое влияние к соделанию уроков или приятными и полезными, или скучными и безуспешными для воспитанницы. А также класс или комната, светлая, чистая, прибранная, поддерживает веселость ученицы, для которой в детском ее возрасте сии внешности великой важности весьма примечательны. Напротив, грозный и суровый вид наставницы и комната мрачная, необитаемая, которой голые стены и классная мебель дают ей вид некоторой кладовой или магазина, в которой хранится ученость и куда для запасения себя ею из черных больших шкафов запирают детей ежедневно на несколько часов, не могут не сделать на детские умы, которым радость и веселье несут с собою почти все встречаемые предметы (кои они в продолжение суток занимают), неприятного впечатления. В летние ясные дни можно давать детям урок в беседке или в саду, под открытым небом, на дерновой скамье, промежду зелени и цветов, краснотой своею и благовонием доставляющих сему уединению приятность и веселость. Надобно стараться, чтобы слова *учение*,

урок, задача и прочие классные термины не возбуждали в сердце учащейся никаких неприятных чувств, чтобы урок следовал за отдохновением и отдохновение за уроком с одинаковым удовольствием. Книги, при учении употребляемые, снисходя к детскому вкусу, можно иметь не только хорошо переплетенными, но и с картинками в тех науках, где оные можно приложить. Изображения сии немало пособляют урокам, врезывая глубоко в памяти детей объяснения наставницы. Полезное в соединении, таким образом, с приятным дает более возможности наставнице достигать своей цели. В прогулках с детьми можно также пользоваться всеми средствами к водворению в умы их полезных сведений, а в сердца благочестивых чувствований. На каждом шагу и летом и зимою встречаются предметы, которые, по свойственному детям любопытству, обращают на себя внимание их. Наставнице надлежит пользоваться сим расположением их к принятию новых понятий так, как земледелец пользуется состоянием земли и атмосферы во время сева. Удовлетворяя их любопытству, надобно в объясняемом предмете преимущественно показывать им ту сторону, которую для них знать полезнее, и к объяснениям присоединять повествования, в коих предметы сии надлежит представлять им с разных сторон. Небесные светила, воздушные перемены, земные произведения и дела рук человеческих могут быть каждое в свою очередь с пользою таким образом объясняемы и перебираемы...

## Письмо восьмое О предосудительном последовании моде

Немалой помехой служит к прочному воспитанию молодых девиц распространившееся почти повсеместно в нашем классе рабское последование и подражание моде как в нарядах, так и во всем образе жизни... Первая обнаружившаяся в детях женского пола вредная страсть есть самолюбивая привязанность к нарядам, т. е. к таким вещам, которых вся сущность есть мода. Питая сию прихоть в детях, непосредственно питают в них охоту и готовность служить миру с раннего возраста. С возрастающими годами возрастает и сие раболепное их миру служение: так что они делаются уже его ветеранами прежде, нежели достигают зрелого возраста. Такой неблагоприятный поступок со стороны воспитательницы делает бесполезными все труды, подъемлемые в учении и образовании юной девицы, подобно тому как ежели бы кто с одного конца ткал какую-либо ткань, а с другого ее же распускал. Но чего не бывает в мире. Многие родители судят об успехах воспитания своих детей не по приобретению и пользе полученной ими от оного, а по одному времени и издержкам, на то употребляемым. Они учились у дорогих учителей и учились долго: стало быть, они учены и воспитанны.

Не менее пагубно для воспитанницы, питающей ту же страсть самолюбия, прилепление к роскоши, богатству и пышности, почти всегда неразлучное с прилеплением к моде. Замечательно, что в тех, кото-

рые сделали к ним привычку с ранних лет, редко встречаешь хороший вкус. Только то и нравится им, что ценно, что богато. Благоразумная воспитательница по сделанию хорошего запаса учением в уме своей воспитанницы против ухищрений мира, готовых всегда уловить юное сердце, не оставляет показывать на самом деле истину тех замечаний, которые она преподавала ей из книг. Она, предрасположив ее видеть все вещи в настоящем их виде, заставляет ее и мирские приманки представлять себе обнаженными от всех тех мнимых достоинств, которыми последователи мира их облачают. Стоит только рассмотреть, от кого и по какому случаю изобретаются сии непрестанно меняющиеся обычаи, которые называют модою, чтобы удостовериться о предосудительности безразборчивого последования оной...

## Иван Васильевич Киреевский

(1806—1856)



Философ-идеалист, литературный критик и публицист, один из основоположников славянофильства<sup>1</sup>. Родился в Москве, в дворянской семье. Получил домашнее воспитание и образование. С 1822 г. слушал лекции в Московском университете, испытал влияние немецкой идеалистической философии. Восемнадцатилетним юношей поступил на службу в Московский главный архив иностранной коллегии. Как литератор обратил на себя внимание после публикации в 1828 г. статьи «Нечто о характере поэзии Пушкина», а в следующем году статьи «Обозрение русской словесности 1829 года».

В 1830 г. И. В. Киреевский предпринял почти годичное путешествие за границу. В Берлинском университете слушал лекции известных профессоров по философии. Был знаком с Гегелем. В Мюнхене слушал лекции Шеллинга.

В 1832 г. И. В. Киреевский решил издавать собственный журнал «Европеец». Написал для него две статьи: «Девятнадцатый век» и «Обозрение русской литературы за 1831 год», а также несколько

рецензий. Привлек к участию А. С. Пушкина, В. А. Жуковского, Е. А. Баратынского, А. С. Хомякова, А. И. Тургенева и других литераторов. Две первые книжки «Европейца» вышли в 1832 г. Во время печатания третьей книжки журнал был запрещен, а самого издателя и автора статьи от ареста спасло заступничество В. А. Жуковского: цензура нашла в его статьях пропаганду конституции и нападки на высокопоставленных лиц. Потерпели крах просветительские планы Киреевского. В течение последующих 13 лет он написал всего лишь несколько статей, среди них не предназначенную для печати статью «В ответ А. С. Хомякову» (1839) со славянофильскими высказываниями. В 1845 г. некоторое время редактировал журнал «Москвитянин» и писал для него обозрения, но из-за разногласий с издателем вынужден был оставить этот журнал.

В 1852 г. Киреевский написал статью «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России». Статья появилась в «Московском сборнике», но уже второй том его был запрещен. И эта литературно-просветительская попытка была подавлена цензурой.

Лишь незадолго до смерти, в 1856 г., он предпринял новую попытку публикации: для журнала «Русская беседа» им была написана статья «О возможности и необходимости новых начал для философии», но увидеть эту статью в печати ему уже не пришлось.

Рассматривая историческое развитие русского образования, Киреевский утверждал, что европейское просвещение начало распространяться в России более интенсивно лишь после Петра I. Киреевский считал, что произошло изменение соотношения отечественной образованности в пользу общеевропейской, а Россия утратила свой национальный характер, свою философию и культуру.

И. В. Киреевский идеализировал Древнюю Русь, где якобы «все классы и виды населения были проникнуты одним духом, одними убеждениями, однородными понятиями, одинаковою потребностью общего блага» («О характере просвещения Европы...»). Этот тип отношений он характеризовал справедливостью, обусловленной не внешним узаконением, а естественным расположением «всех и каждого», внутренним «устроением духа». Такова, по мнению Киреевского, сущность восточной образованности в противоположность западной, которая представляется ему формальным развитием разума и внешних познаний. Обновление всей жизни России он считал возможным путем развития исконных начал восточной образованности. Еще в 1829 г. в «Обзрении русской словесности» он писал о том, что наша философия должна развиваться из нашей жизни, создаться... из господствующих интересов нашего народного и частного быта». В общественной жизни олицетворением истинной образованности является идея общинной собственности. Русское общество — это множество маленьких общин, которые, сливаясь, образуют «огромное согласие всей русской земли».

Истинное образование отмежевывается от официальной идеи тождества народоправия и царской власти. Киреевский высоко ценил народоправие, «общинное согласие».

Отечественная история тесно переплеталась с западной, европеизм глубоко вошел в русскую жизнь. Киреевский понимал, что отделить одно от другого невозможно. Поэтому он не принял официальной народности и во многом расходился со славянофилами в оценке прошлого и настоящего России. Он понимал всеобщность мировой истории и неизбежность синтеза восточной и западной культуры. Однако в этом синтезе возможны разные соотношения местного и общего. В местном он ищет такие элементы народной жизни, которые бы привели в согласие знание и поведение человека.

И. В. Киреевский указывал на то, что накопление знаний, прогресс наук не улучшили людских отношений в существенном, нравственном смысле. Он пытался резко обособить «логическое просвещение» от «нравственного (внутреннего) просвещения». По его толкованию, просвещение логическое — «мертвый капитал для человека, его ум — счетная машина, сердце — «собрание бездушных струн». Логическое просвещение якобы не имеет отношения к «нравственному настроению человека». Занятие наукой превращено в физиологический процесс по усвоению разнородного материала, не претворяющегося в некую коренную нравственную субстанцию. Знания могут существовать и накапливаться, не влияя на нее. «Вместо незнания страдаем мы, кажется, излишним многознанием...» — считал он.

И. В. Киреевский переживает разочарование в просветительстве, к которому в прежних своих статьях явно тяготел. Точнее, он пересматривает просвещение, убедившись, что знание истины не ведет к истинному образу жизни, к личной и общественной справедливости. Он обращается к философской проблеме о приведении в соответствие истины «естественной» и «духовной», другими словами, о приведении знания к соответствующему поведению человека. Решение этой проблемы Киреевский ищет в изменении характера просвещения и в особой связи его с верой.

В отличие от «логического просвещения» он выдвинул понятие «просвещение духовное», связав его с «нравственным настроением человека», нравственным знанием, которое вырастает из определенной точки зрения, ее жизненной сущности. Определенность приобретает верой. «Вера, — писал И. В. Киреевский в «Записке о направлении и методике первоначального образования», — есть не только знание. Она есть убеждение, связанное с жизнью...» Таким образом, Киреевский попытался соединить науку и веру в интересах нравственного совершенствования человека и человеческого общества, в целях «просвещения духовного».

Мысли Киреевского об идеале истинного просвещения, свободного от власти официального постановления, поиски конкретных основ народного образования, лишенного какой-либо односторонности, представляют значительный интерес для выработки правильного исторического взгляда на ход развития педагогической мысли 30—40-х гг. XIX в.



## Деятнадцатый век<sup>2</sup>

Жизнь европейского просвещения девятнадцатого века не имела на Россию того влияния, которое она имела на другие государства Европы. Изменения и развитие сей жизни отзывались у нас в образе мыслей некоторых людей образованных, отражались в некоторых оттенках нашей литературы, но далее не проникали. Какая-то китайская стена стоит между Россией и Европою и только сквозь некоторые отверстия пропускает к нам воздух просвещенного Запада; стена, в которой Великий Петр ударом сильной руки пробил широкие двери; стена, которую Екатерина долго старалась разрушить, которая разрушается более и более, но, несмотря на то, все еще стоит высоко и мешаят.

Скоро ли разрушится она? Скоро ли образованность наша возвысится до той степени, до которой дошли просвещенные государства Европы? Что должны мы делать, чтобы достигнуть этой цели или содействовать к ее достижению? Изнутри ли собственной жизни должны мы заимствовать просвещение свое или получать его из Европы? И какое начало должны мы развивать внутри собственной жизни? И что должны мы заимствовать от просветившихся прежде нас?

Чтобы отвечать на эти вопросы, надобно определить характер и степень просвещения русского, характер и степень просвещения европейского и их взаимные отношения.

Как же относится русское просвещение к европейскому? На этот вопрос слышим мы ежедневно столько же ответов, сколько встречаем людей, почитающих себя образованными. Между тем от понятия, которое мы имеем об отношениях России к Европе, зависят наши суждения о том, что может ускорить или замедлить наше просвещение, о том, что дает ему ложное или истинное направление; о том, к чему мы должны стремиться и чего избегать; о том, что нам полезно и вредно, что мы должны заимствовать у соседей наших и чего удаляться, и, следовательно, вся совокупность наших мыслей о России, о будущей судьбе ее просвещения и настоящем положении; вся совокупность наших надежд и ожиданий; вся совокупность наших желаний и ненавистей, и — если мы хотим быть согласны сами с собою — сам характер нашей практической деятельности посредственно или непосредственно должен зависеть от *того понятия, которое мы имеем об отношении русского просвещения к просвещению остальной Европы.*

Итак, нет истины, которой признание было бы важнее; нет мнения, в котором общее согласие было бы благодетельнее.

Но общее мнение составляется из частных. Там, где оно еще не составилось или не обнаружилось явно, ничей голос не может быть лишним; напротив, каждый *обязан* произносить свой приговор, ибо приговор каждого может содействовать к образованию общего. Вот почему я постараюсь высказать здесь свое мнение, хотя в общих чертах и сколько позволят мне необходимые условия журнальной статьи. Если читатель найдет мои мысли ошибочными, то, по

крайней мере, увидит в них искреннее стремление к истине и потому, я надеюсь, не оставит их без внимания; я надеюсь также, что благонамеренные литераторы не откажутся почтить их своими замечаниями, исправят ошибочное и подтвердят справедливое.

Я знаю, что общие мысли, не развитые в ошутительных подробностях, редко понимаются в том смысле, в каком их хотят представить, ибо редко даже человеку с талантом удастся найти выражение простое и незапутанное, когда он говорит общими выводами о предметах сложных и подлежащих не одному разуму, но вместе и опыту, и памяти, и личным соображениям каждого. Потому я никогда не решился бы начать этой статьи, если бы не смотрел на нее единственно как на введение к подробнейшему изложению моих мыслей; если бы не надеялся каждую из них развить особенно и в применениях к *действительности* подтвердить и пояснить то, что в кратком очерке не может быть представлено иначе, как умозрительно.

Не со вчерашнего дня родилась Россия: тысячелетие прошло с тех пор, как она начала себя помнить, и не каждое из образованных государств Европы может похвалиться столь длинною цепью столь ранних воспоминаний. Но, несмотря на эту долгую жизнь, просвещение наше едва начинается, и Россия в ряду государств образованных почитается еще государством молодым. И это недавно начавшееся просвещение, включающее нас в состав европейских обществ, не было плодом нашей прежней жизни, необходимым следствием нашего внутреннего развития; оно пришло к нам извне и частью даже насильственно, так что внешняя форма его до сих пор еще находится в противоречии с формою нашей национальности.

Очевидно, что причины, столь долгое время удалявшие Россию от образованности, не могут быть случайными, но должны заключаться в самой сущности ее внутренней жизни, и хотя в каждую эпоху нашей истории находим мы особенные и различные обстоятельства, мешавшие нашему развитию, но совокупность сих обстоятельств заставляет нас заключить, что враждебное влияние их зависело столько от их случайного явления, сколько от коренного образования первоначальных элементов нашего быта, и, может быть, то же обстоятельство, которое вредило просвещению в России, могло бы способствовать его успехам в Италии или в Англии.

Но если даже случайные, внешние причины останавливали успехи нашей образованности, то все же влияние сих причин должно было условливаться внутренним состоянием России, и внешнее обстоятельство, действуя таким образом, становилось уже одним из элементов внутренней жизни, одною из постоянных пружин последующего развития. Следовательно, прежде нежели мы приступим к вопросу, какое отношение между просвещением России и Европы существует *теперь*, мы должны еще рассмотреть, какие элементы личной и гражданской образованности представляет нам прошедшая жизнь России и в каком отношении находились эти элементы к просвещению европейскому.

От самого падения Римской империи до наших времен просвещение

Европы представляется нам в постепенном развитии и в беспре-  
рывной последовательности. Каждая эпоха обуславливается предыду-  
щей, и всегда прежняя заключает в себе семена будущей, так что в  
каждой из них являются те же стихии, но в полнейшем развитии.

Стихии сии можно подвести к трем началам: 1) влияние христиан-  
ской религии; 2) характер, образованность и дух варварских наро-  
дов, разрушивших Римскую империю; 3) остатки древнего мира.  
Из этих трех начал развивалась вся история новейшей Европы. Ко-  
торого же из них не доставало нам или что имели мы лишнего?

Еще прежде десятого века имели мы христианскую религию; были у нас и варвары, и, вероятно, те же, которые разрушили Рим-  
скую империю, но *классического древнего мира* не доставало нашему  
развитию. Посмотрим, какое отличие произошло оттого в нашей  
истории.

Известно и после ученых разысканий Савиньи<sup>3</sup>, после глубоко-  
мысленных соображений Гизо<sup>4</sup> уже несомненно, что во все продолже-  
ние средних, так называемых варварских веков римские законы,  
римское устройство, разнообразно измененные, иногда смешанно,  
иногда чисто, но всегда очевидно существовали во всех местах Ев-  
ропы, куда прежде простиралось римское владычество. Эти законы,  
эти устройства, примешиваясь к обычаям варваров, естественно долж-  
ны были способствовать к их образованию и действовать на их граж-  
данский быт, а часто и на личное их просвещение. Но очевиднее всего  
влияние их на устройство торговых городов, которые, сделавшись  
независимыми, стали одною из сильнейших пружин и одним из не-  
обходимых элементов европейского образования.

У нас также были Новгород и Псков; но внутреннее устройство  
их (занятое по большей части из сношений с иноземцами) тогда только  
могло бы содействовать к просвещению нашему, когда бы ему не  
противоречило все состояние остальной России. Но при том порядке  
вещей, который существовал тогда в нашем Отечестве, не только  
Новгород и Псков должны были быть задавлены сильнейшими сосе-  
дями, но даже их просвещение, процветавшее столь долгое время,  
не оставило почти никаких следов в нашей истории — так несоглас-  
но оно было с целою совокупностью нашего бытия.

Но еще важнее, чем на образование вольных городов, действо-  
вало устройство древнего мира на внешнее образование римской  
церкви и на ее политическое влияние во времена средних веков. Из-  
вестно, что гражданская власть духовенства в Европе была прямым  
наследием устройства римского и что светское правление епископов  
было устроено по образцам римским, еще уцелевшим в частях, когда  
целое уже и разрушилось\*. Сама противоположность, которая суще-  
ствует между духом древнего языческого мира и христианством,  
должнаствовала служить к усилению последнего и к его многосторон-  
нейшему развитию, ибо, находясь в постоянной борьбе со всем его ок-

\* Еще римские императоры предоставили епископам почти неограниченную  
власть над городами, и «эта власть», говорит Тьерри<sup>5</sup>, «беспрестанно возрастая после  
падения Римской империи, почти везде преобразовалась в господство феодальное».

ружающим, христианство получало беспрестанно новые силы от беспрестанно новых успехов и, побеждая язычество, подчиняло себе его просвещение. Таким образом, являлось оно в двух различных видах двум противоположным и борющимся стихиям: на остатки древнего мира христианство действовало как противоположное ему, обновляющее, преобразовывающее начало, которое разрушает для того, чтобы создать новое; варварам оно являлось как начало созидательное, образующее, как источник просвещения, порядка и единства посреди разногласного, нестройного и невежественного брожения; и это двойное отношение христианства к новому и древнему миру сделало его центром обоих и средоточием всех элементов европейского развития. Оттого церковь в обновленной Европе стала не только источником духовного образования, но и главою устройства политического. Она была первым звеном того феодального порядка, который связал в одну систему все различные государства Европы; на ней утверждена была святая Римская империя; она была первою стихиею того рыцарства, которое распространило один нравственный кодекс посреди разнородных политических отношений; она была единственным узлом между всеми нестройными элементами и всеми различными народами; она дала один дух всей Европе, подняла крестовые походы и, быв источником единодушия и порядка, остановила набеги варваров и положила преграду нашествиям мусульман.

В России христианская религия была еще чище и святее<sup>6</sup>. Но недостаток классического мира был причиною тому, что влияние нашей церкви во времена необразованных не было ни так решительно, ни так всемогуще, как влияние церкви римской. Последняя, как центр политического устройства, возбудила одну душу в различных телах и создала таким образом ту крепкую связь христианского мира, которая спасла его от нашествий иноверцев, — у нас сила эта была не столь ощутительна, не столь всемогуща, и Россия, раздробленная на уделы, не связанные духовно, на несколько веков подпала владычеству татар, на долгое время остановивших ее на пути к просвещению.

Ненужным почитаю я доказывать здесь, что система раздробления была свойственна не одной России, что она была во всей Европе и особенно развилась во Франции, несмотря на то остановившей стремительный натиск арабов\*. Но мелкие королевства, связанные между собою сомнительною и слабою подчиненностью политической, были соединены более ощутительно узами религии и церкви. Известно также, что дети владетелей таких королевств наследовали поровну владения своего отца, раздробляя его, таким образом, более и более, и что образ внутреннего управления их во многом походил на образ управления наших удельных князей. Из этого, однако, не следует, чтобы феодальная система и система уделов были одно и то же, как утверждали у нас некоторые писатели, ибо, не говоря уже о другом,

\* В одной только Бельгии и вдоль Рейна было сто двадцать три обширных владения, принадлежавших королям боковой ветви. (*Тьерри Огюстен. Письма из истории Франции. Письмо XII. — Ред.*)

одна зависимость феодального устройства от церкви, служащей первым основанием всех феодальных прав и отношений, уже полагает такое различие между двумя системами, что непонятно, каким образом многие из литераторов наших хотя на минуту могли почитать их одинаковыми. Но с другой стороны, феодальное устройство представляет столько сходного с нашими уделами, что нельзя не предположить, что система уделов была одним из элементов феодализма\*.

Этот элемент, отчужденный от всего остального образования Европы, произвел у нас то устройство, которого следствием были татары, коим мы не могли противопоставить ни зрелой образованности, ни силы единодушия. Не имея довольно просвещения для того, чтобы соединиться против них *духовно*, мы могли избавиться от них единственно *физическим*, материальным соединением, до которого достигнуть могли мы только в течение столетий. Таким образом, очевидно, что и нашествие татар и влияние их на последующее развитие наше имели основанием одно: *недостаток классического мира*. Ибо теперь даже разделите Россию на такие уделы, на какие она разделена была в XII в., — и завтра же родятся для нее новые татары, если не в Азии, то в Европе. Но если бы мы наследовали остатки классического мира, то религия наша имела бы более политической силы, мы обладали бы большею образованностью, большим единодушием и, следовательно, сама разделенность наша не имела бы ни того варварского характера, ни таких пагубных последствий.

Этот же недостаток образованности общего развивающегося духа, происходящий от недостатка классического мира, отзывается и в самой эпохе нашего освобождения от татар. Нам не предстояло другого средства избавиться от угнетения иноплеменного, как посредством соединения и сосредоточения сил; но так как силы наши были преимущественно физические и материальные, то и соединение наше было не столько выражением единодушия, сколько простым материальным совокуплением, и сосредоточение сил было единственно сосредоточением *физическим*, не смягченным, не просвещенным образованностью. Потому избавление наше от татар происходило медленно и, совершившись, должноствовало на долгое время остановить Россию в том тяжелом закоснении, в том оцепенении духовной деятельности, которые происходили от слишком большого перевеса силы материальной над силою нравственной образованности. Это объясняет нам многое и, между прочим, показывает причины географической огромности России.

Пятнадцатый век был для Европы веком изобретений, открытий, успехов умственных и гражданских. Но пятнадцатый век был приготовлен четырнадцатым, который сам был следствием предыду-

\* Сходство сие служит одним из убедительнейших доказательств общего происхождения варягов, нашедших на Россию, и германских народов, разрушивших Римскую империю. Но одинаковые обычаи сих варваров должны были измениться различно, смотря по различию тех земель, куда они являлись, и, вероятно, то же начало, которое у нас произвело систему уделов, в Европе образовалось в систему феодального устройства.

щих, развившихся под влиянием остатков древнего мира. Это влияние сначала обнаруживалось образованностью и силою римской церкви; но потом, когда просвещение уже распространилось в самом быте народа и вкоренилось в светской гражданственности, тогда и церковь перестала быть единственным проводником образованности, и Европа обратилась прямо к своим умственным праотцам — к Риму и Греции. И это новое, самопознавшееся стремление к миру классическому обнаруживается не только в высших умах, в людях, стоящих впереди своего народа; оно обнаруживается не только в науках и искусствах, дышавших единственно освеженными воспоминаниями о грехах и римлянах, но даже и в самом народном быту просвещенных земель, в самом устройстве их гражданственности и национальности. И еще прежде падения греческой империи уже итальянские республики образовывались по образцу древних, между тем как архитектура, живопись, валяние, науки и самый патриотизм в Италии носили глубокую печать одного идеала: *классического мира*.

Таким образом, для новой Европы довершился круг полного наследования прежнего просвещения человечества. Таким образом, новейшее просвещение есть не отрывок, но продвижение умственной жизни человеческого рода. Таким образом, государства, причастные образованности европейской, внутри самих себя совместили все элементы просвещения всемирного, сопроникнутого с самою национальностью их.

И на Западе почти в то же время, как у нас, происходила подобная кристаллизация сил и элементов: мелкие королевства соединялись в большие массы, частные силы сосредоточивались в подчиненности одной силе общей. Но это сосредоточие и соединение имели совершенно другой характер оттого, что частные силы, частные элементы были образованны, развиты и самобытны. И тут и там идет борьба за национальность, независимость и целость; и тут и там стремление к сосредоточению и единству; но там просвещение уже развитое, следовательно, знаменем борьбы, целью стремления является всегда *мысль* религиозная или политическая; тут место мысли заступает *лицо*, частное событие, *самозванец*.

Только с того времени, как история наша позволила нам сблизиться с Европою<sup>8</sup>, т. е. со времени Минина и Пожарского, начало у нас распространяться и *просвещение в истинном смысле сего слова*, т. е. не отдельное развитие нашей особенности, но участие в общей жизни просвещенного мира, ибо отдельное, китайски особенное развитие заметно у нас и прежде введения образованности европейской; но это развитие не могло иметь успеха *общечеловеческого*, ибо ему недоставало одного из необходимых элементов всемирной прогрессии ума.

Что это европейское просвещение начало вводиться у нас гораздо прежде Петра, и особенно при Алексее Михайловиче<sup>9</sup>, — это доказывается тысячью оставшихся следов и преданий. Но, несмотря на то, начало сие было столь слабо и ничтожно в сравнении с тем, что совершил Петр, что, говоря о нашей образованности, мы

обыкновенно называем его основателем нашей новой жизни и родоначальником нашего умственного развития. Ибо прежде него просвещение вводилось к нам мало-помалу и *отрывисто*, отчего по мере своего появления в России оно искажалось влиянием нашей переживающей национальности. Но переворот, совершенный Петром, был не столько развитием, сколько переломом нашей национальности; не столько внутренним успехом, сколько внешним нововведением.

Но могло ли просвещение прийти к нам иначе, как посредством перелома в нашем развитии, иначе, как в виде внешней силы, противоположной нашему прежнему быту, сражающейся с нашею национальностью на жизнь и смерть и долженствующей не помириться с нею, но победить ее, покорить своему владычеству, преобразовать, породить новое?

Ответ на этот вопрос выводится ясно из предыдущего, и если в нашей прежней жизни недоставало одного из необходимых элементов просвещения — мира классического, — и то как могли бы мы достигнуть образованности, не заимствуя ее извне? И образованность заимствованная не должна ли быть в борьбе с чуждою ей национальностью?

Просвещение человечества, как мысль, как наука, развивается постепенно и последовательно. Каждая эпоха человеческого бытия имеет своих представителей в тех народах, где образованность процветает полнее других. Но эти народы до тех пор служат представителями своей эпохи, покада ее господствующий характер совпадает с господствующим характером их просвещения. Когда же просвещение человечества, довершив известный период своего развития, идет далее и, следовательно, изменяет характер свой, тогда и народы, выражавшие сей характер своею образованностью, перестают быть представителями всемирной истории. Их место заступают другие, коих особенность всего более согласуется с наступающею эпохою. Эти новые представители человечества продолжают начатое их предшественниками, наследуют все плоды их образованности и извлекают из них семена нового развития. Таким образом, с тех самых пор, с которых начинаются самые первые воспоминания истории, видим мы неразрывную связь и постепенный, последовательный ход в жизни человеческого ума, и если по временам просвещение являлось как бы останавливающимся, засыпающим, то из этого сна человек пробуждался всегда с большею бодростью, с большею свежестью ума и продолжал *вчерашнюю* жизнь с новыми силами. Вот отчего просвещение каждого народа измеряется не суммою его познаний, не сомкнутым развитием его национальности, не утонченностью и сложностью той машины, которую называют *гражданственностью*, но единственно участием его в просвещении всего человечества, тем местом, которое он занимает в общем ходе человеческого развития. Ибо просвещение одинаковое, китайски отделенное должно быть и китайски ограниченное: в нем нет жизни, нет блага, ибо нет прогрессии, нет того успеха, который добывается только совокупными усилиями человечества.

На чем же основываются те, которые обвиняют Петра, утверждая, будто он дал ложное направление образованности нашей, заимствуя ее из просвещенной Европы, а не развития изнутри нашего быта?

Эти обвинители великого создателя новой России с некоторого времени распространились у нас более, чем когда-либо, и мы знаем, откуда почерпнули они свой образ мыслей. Они говорят нам о просвещении национальном, самобытном; не велят заимствовать, бранят нововведение и хотят возвратить нас к коренному и старинно-русскому. Но что же? Если рассмотреть внимательно, то это самое стремление к национальности есть не что иное, как непонятое повторение мыслей чужих, мыслей европейских, занятых у французов, у немцев, у англичан и необдуманно применяемых к России.

Действительно, лет десять тому назад стремление к национальности было господствующим в самых просвещенных государствах Европы: все обратилось к своему народному, к своему особенному; но там это стремление имело свой смысл: там просвещение и национальность одно, ибо первое развилось из последней. Потому если немцы искали чисто немецкого, то это не противоречило их образованности; напротив, образованность их таким образом доходила до своего сознания, получала более самобытности, более полноты и твердости. Но у нас искать национального — значит искать необразованного; развивать его за счет европейских нововведений — значит изгонять просвещение, ибо, не имея достаточных элементов для внутреннего развития образованности, откуда возьмем мы ее, если не из Европы? Разве сама образованность европейская не была последствием просвещения древнего мира? Разве не представляет она теперь просвещения общечеловеческого? Разве не в таком же отношении находится она к России, в каком просвещение классическое находилось к Европе?

Правда, есть минуты в жизни Петра, где, действуя иначе, он был бы согласнее сам с собою, согласнее с тою мыслию, которая одушевляла его в продолжение всей жизни. Но эта мысль, но общий характер его деятельности, но образованность России, им начатая, — вот основание его величия и нашего будущего благоденствия. Ибо благоденствие наше зависит от нашего просвещения, а им обязаны мы Петру. Потому будем осмотрительны, когда речь идет о преобразовании, им совершенном. Не позабудем, что судить об нем легкомысленно есть дело неблагодарности и невежества; не позабудем, что те, которые осуждают его, не столь часто увлекаются ложною системою, сколько под нею скрывают свою корыстную ненависть к просвещению и его благодетельным последствиям, ибо невежество, как преступник, не спит ночью и боится дня.

Екатерина II действовала в том же духе, в каком работал Великий Петр. Она также поставила просвещение России целью своего царствования и также всеми средствами старалась передать нам образованность европейскую. Может быть, средства сии были не всегда самые приличные тогдашнему состоянию России; но, несмотря на то,



образованность европейская начала распространяться у нас видимо и ощутительно только в царствование Екатерины. Причина тому заключается, по моему мнению, не столько в том, что Екатерина нашла в России уже многое приготовленным, сколько в том особенном направлении, которое просвещение Европы начало принимать в половине восемнадцатого века.

Мы видели, что с половины восемнадцатого века просвещение в Европе приняло направление, противоположное прежнему. Новые начала и старые явились в борьбе, различно измененной, но всегда одномысленной. Мы видели, что в науках, в искусствах, в жизни, в литературе, — одним словом, в целой сфере умственного развития Европы новые успехи\* хотя были последствием прежнего развития, но, несмотря на то, принимали характер противоположный ему и с ним несовместный, как плод, который родился и созрел на дереве, но, созрев, отпадает от него и служит семенем нового дерева, которое вытесняет старое.

Для большего пояснения возьмем еще несколько примеров. Нет сомнения, что изобретение паровых машин есть следствие европейского просвещения, что оно благотельно для рода человеческого вообще и для будущих успехов промышленности. Но настоящее состояние промышленности европейской, которое также есть следствие предыдущего, противоречит успехам сего изобретения. Миллионы людей должны искать новых средств к пропитанию, между тем как средства сии и без того затруднены следствием прежнего устройства промышленности. Но паровые машины еще в начале своих применений; еще тысячи новых работ будут заменены ими: какой же сильный переворот должен произойти в промышленности европейской! Какое противоречие между прежним порядком вещей и новыми успехами просвещения!

То же, что и о промышленности, можно сказать и о юриспруденции. Римские законы, мы видели, были основанием образованности и началом законного порядка. Но польза их уже кончилась, и теперь они являются в противоречии с потребностями гражданского устройства. Между тем во многих государствах они еще имеют силу живую и не могут быть заменены иначе, как с совершенным преобразованием уложений.

Внешнее устройство римской церкви было первым источником европейской образованности; но именно потому формы сего устройства должны были совершенно соответствовать тому времени, в которое они произошли. Естественно, что с изменением времени и формы сии в некоторых государствах во многих отношениях не совмещались с новыми потребностями. Оттого явились реформации, нарушившие единство европейской церкви, а в некоторых землях водворилось совершенное безверие, которое с трудом побеждается теперь успехами светского просвещения.

\* Не должно смешивать успехи истинные с мнимыми и нововведения мечтательные, вредные с необходимым развитием просвещения.

Так образованность европейская является нам в двух видах: как просвещение Европы прежде и после половины восемнадцатого века. Старое просвещение связано неразрывно с целою системою своего постепенного развития, и, чтобы быть ему причастным, надобно пережить снова всю прежнюю жизнь Европы. Новое просвещение противоположно старому и существует самобытно. Потому народ, начинающий образовываться, может заимствовать его прямо и водворить у себя без предыдущего, непосредственно применяя его к своему настоящему быту. Вот почему и в России и в Америке просвещение начало приметно распространяться не прежде восемнадцатого и особенно в девятнадцатом веке.

Сказанное нами достаточно для того, чтобы вывести все нужные результаты и данные для определения настоящего характера нашей образованности и ее отношений к просвещению общечеловеческому. Но мы предоставляем сделать сей вывод самим читателям, ибо если нам удалось изложить наши мысли ясно и убедительно, то результаты их очевидны. Если же, читая статью сию, читатели не разделяли нашего мнения, то и последствия сего мнения покажутся им произвольными и неосновательными.

### **Записка о направлении и методах первоначального образования народа в России<sup>10</sup>**

Грамотность и вообще первоначальное обучение народа может быть полезно и вредно, смотря по характеру самого учения и тем обстоятельствам, в которых находится обучаемый класс.

Полезная сторона образованности очевидна и всеми признана. Обыкновенно думают, что она исправляет и развивает понятия о религии и нравственности, облегчает и расширяет частную деятельность, смягчает нравы, сближает классы, открывает дорогу дарованиям, необыкновенным, часто затерянным и зарытым в невежестве, дает возможность к познанию законов, помогает уничтожению злоупотреблений судопроизводства, приготавливает развитие общей государственной справедливости, расширяет потребности жизни, ускоряет обращение капиталов и пр. и пр.

Но что, если понятия, получаемые народом посредством грамотности, будут неистинные или вредные? Если вера вместо своего утверждения и развития встретит только запутанность и колебание? Если нравственность классов высших хуже народной и, следовательно, большее сближение с ним ослабит нравы и привычки добрые, вместо того чтобы просветить и просветлить их? Если, выходя из прежнего круга понятий, простолюдin не находит другого круга сомкнутого, полного и удовлетворительного, но встречает смещение познаний, без опоры для ума, без укрепления для души? Что, если прежнее состояние так называемого невежества было только состоянием безграмотности? Если, может быть, народ уже прежде имел и хранил

в изустных и обычных преданиях своих все корни понятий, необходимых для правильного и здорового развития духа? Если его ошибки против нравственности были не столько следствием ложных мнений, сколько следствием человеческой слабости, сознающей, впрочем, свою беззаконность, — слабость, которая обыкновенно только увеличивает посредством грамотности? Если большее *познание* законов не увеличит *чувства* законности? Если, основываясь на худшей нравственности, оно произведет одно желание подыскиваться под буквальность форм и пользоваться познанием закона только для безопаснейшего уклонения от него? Если словесность государства или ее часть, доступная народу, представит ему пищу для ума бесполезную, не представляя необходимой, и выведет его любопытство из сферы близкого и нравственного в сферу чужого, смешанного, ненужного и если не прямо безнравственного, то уничтожающего нравственность своею холодностью к ней, своею беззаботностью о существенном, магнетически сообщающуюся уму людей простодушных, доверчивых, всегда склонных к подражанию, всегда готовых верить первому говорящему, и особенно говорящему книгою, всегда близких к сомнению, всегда недовольных всяким стеснением, недовольных советами благоразумия, всегда склонных принимать уроки прошедшего за неповторимые и надеяться на будущее, которое, по их мнению, есть только отдаленное исполнение их собственных желаний?

Само собою разумеется, что последствия такого порядка вещей могут быть гибельны. Видимое смягчение нравов не заменит разврата нравственности; улучшения внешние не заменят упадка внутреннего, наслаждения чувственности — страданий душевных, неизбежных с развратом, с утратою личного достоинства и взаимной доверенности, с холодностью к ближнему, с расчетливостью вместо совести, с своекорыстием, с обманом, с корыстолюбием, с брожением развязанных страстей, с преследованием невозможной мечты, беспрестанно изменяющей форму и в сущности своей сводящейся всегда на одно чувственное удовольствие.

Как должен поступать в этом случае человек благонамеренный? Чего должен он желать, чему содействовать?

Труден выбор между невежеством и развратом. Впрочем, если бы даже и возможно было частному убеждению решиться на выбор одного из этих двух зол, то, во всяком случае, исполнение его мысли было бы невозможно. Избрав невежество, мы забываем, что оно не может оставаться в одинаковой степени, но непременно влечет за собою собственное свое возрастание и при некотором усилении достигает того же разврата, которого мы хотели избежать. Кроме того, грамотность и элементы первоначального просвещения уже так распространены в наше время, что совершенно уклониться от их влияния невозможно и, следовательно, противодействовать им значило бы допустить их распространение незаконное, контрабандное, не допуская законного и хотя несколько целительного.

Приверженцы первоначального образования оправдывают зло, им производимое, возможностью будущего искупающего усовершен-

ствования; приверженцы невежества не имеют и этого утешения.

Взгляд на Россию особенно убеждает в истине, что невежество низшего класса не спасает его от разврата. Каково бы ни было наше мнение о прежней образованности нашего народа: предположим ли мы ее в непонятно высоком развитии, как думают некоторые, или даже на той самой степени, на какой она находится теперь, — ибо низшей степени мы предположить не вправе, — но во всяком случае должны мы будем сознаваться, что недвижность умственная не сохранила народ от упадка нравственного. В доказательство заметим постепенно и явно охлаждающееся чувство к вере; давно уже распространенное неуважение к духовенству; беспрестанно более и более увеличивающуюся страсть к вину, особенно в городах, где более просвещения, — между тем как тому (назад) триста лет вино не только не было *необходимую* потребностью народа, но даже вовсе было неизвестно в России; потом — постыдные болезни разврата, беспрестанно более и более искажающие народ; потом — ослабление семейных устройств, легкость в нарушении клятвы и пр. и пр.

Но может быть, скажут, что причина упадка народной нравственности заключается не прямо в его невежестве, но, скорее, в разврате высших более или менее прикосновенных с ним классов. Во всяком случае, однако, невежество не было для народа защитой, и нельзя не сознаться, что, сравнив теперешнее его состояние с прошедшим, сообразив вместе только одни вышеприведенные черты его упадка, страшно за будущее. Ибо со всех сторон грозит ему искажение: физическое, нравственное, религиозное, общежительное и все, что за тем следует, — если возрастание зла не остановится.

Конечно, ложность просвещения высшего класса и ложность отношений этого просвещения к народу были одною из главнейших причин его упадка. Но с другой стороны, надобно согласиться, что способности первоначального образования народа могли бы и могут хотя несколько содействовать к его улучшению. Рассмотрим эти способности.

*Грамотность*, отдельно взятая, отдельно от развития известных положительных истин, отдельно от всякого определенного направления, непонятно почему могла бы быть полезна и желательна. Соединяя понятия народа с ходячею литературою, она особенно сблизит его с произведениями так называемого *легкого* чтения — чтения приятного, бесцельного, по крайней мере бесполезного и потому именно всего более сродного умам необразованным даже и в том случае, когда бы литература государства была богата произведениями другого рода, особенно для народа составленными, примененными к его понятиям и потребностям, согласенными с его коренными убеждениями. Но словесность текущая, сообщая низшему классу понятия, господствующие в общем направлении умов, нечувствительно поставляет его образ мыслей в противоречие с понятиями веры, из которой до сих пор он почерпал всю, так сказать, организацию своих убеждений, и этот внутренний разбор, конечно, не может быть средством к его улучшению. Чтобы грамотность, *отдельно взятая*, была полезна для народа, надобно, чтобы прежде изменился характер словесности

вообще и господствующий образ мыслей высших классов, производящих у нас словесность. Но это событие должно зародиться в университетах и, так сказать, пробиться сквозь всю массу настоящего просвещения, прежде чем достигнет до народа.

*Сведения технические*, кроме общего результата, заключающегося в усовершенствовании государственных промышленности, имеют еще и ту неоспоримую выгоду, что обучаемому классу дают возможность к улучшениям хотя физического своего благосостояния. Но и здесь одно печальное замечание встречается нас, именно то, что почти все ремесленники наши подвержены разврату, что, чем выгоднее ремесло, тем более разврата, чем сильнее и развитее природное дарование, тем более оно окружается слабостию.

Из этого наблюдения, кажется, нельзя не вывести, что даже и техническая образованность теряет свою пользу, когда она не соединяется с устройством других пружин, очищающих и сохраняющих нравственность.

О других науках, обыкновенно преподаваемых в народных школах, как-то: о первых началах *истории*, *географии*, арифметики, можно сказать почти то же, что о сведениях технических, выключая только, что они имеют менее влияния на улучшение физического благосостояния. Но и они могут быть полезны, или бесполезны, или даже вредны, смотря по нравственному направлению лица, их приобретшего. Населения городских кабаков и не менее развратных мест судебных писцов и приказных большею частию состоят из грамотного и ученого класса простого народа.

Какое же просвещение остается еще для народа? Остается *познание веры*.

С первого взгляда кажется, что изучение догматов веры не имеет ни одного из неудобств других образованностей и, напротив того, может служить исправлением их недостатков. Но при более внимательном рассмотрении нельзя не согласиться, что и это предположение имеет свои ограничения, если мы будем говорить о той методе обучения, которая теперь употребляется в наших первоначальных училищах. Конечно, познание религии само по себе не может быть вредным; но при некоторых обстоятельствах, кажется, оно могло бы быть еще полезнее. Постараюсь развить эту мысль.

Вера не есть только знание. Она есть убеждение, связанное с жизнью, дающее особенный цвет, особенный склад всем другим мыслям и понятиям и определяющее поступки человека столько же своею непосредственною силою, сколько влиянием своим на посторонние мысли, понятия, желания и чувства, часто не имеющие с нею видимого соприкосновения. Но в отношении своем к *догмату* вера имеет несколько общего с чувством изящного: ни одно философское определение красоты не может сообщить понятия о ней в той полноте и силе, ни даже в той правильности, в какой сообщает его одно воззрение на изящное произведение. Таким образом, и вера передается более примером жизни и воли, чем словом; более словом применения, чем словом объяснения, и если дело идет о догмате, то,

конечно, более простым его изложением, чем ученым доказательством.

В прежние времена, когда, без сомнения, было более веры, изложения догматов было без сравнения менее. Общенародное преподавание их есть нововведение весьма недавнее, которому первый пример подали государства протестантские. Но в протестантских государствах вера, лишенная таинственной стороны своей, вся и вполне заключается в разумном понятии догматов. Там она одна из наук, основанных на развитии чистого разума и ежедневной наблюдательности; там вера действует на убеждение наравне с расчетом вероятностей, а потому не только не противоречит настоящему, логически-материальному развитию просвещения, но, напротив, находит в нем свое прямое дополнение и подтверждение. Оттого, может быть, замечаем мы особенное процветание элементарных школ в государствах протестантских; оттого грамотность там не портит, но исправляет нравственность низшего класса, ибо не разрушает в нем чувства религиозного, не имеющего ничего таинственного и превышающего простой, обыкновенный разум. У нас, напротив, главная сила веры заключается не в расчетливом избрании выгоднейшего для жизни, но в убеждении, заключающемся *вне* обыкновенного логического процесса. Потому хотя в сущности своей оно и не противоречит истинному развитию разума, но из него одного и не выводится; когда же является единственно в форме знания или в догматике, то теряет лучшую часть своей силы. Может быть, даже (если выбирать крайности) для православного христианина, знакомого только с теми догматами, которые *и вне школ не могут не быть ему известны*, полезнее было бы знать то, что он не знает своей веры, чем думать, что он достаточно изучил ее.

К тому же надобно забывать, что неверие, по счастью до сих пор распространившееся у нас только в высших классах, произошло не от незнания догматов, но незнание или забвение их было уже следствием неверия. Причины последнего должно искать не в ложных понятиях о догматах, но в ложном развитии мыслей, *окружающих веру*, а именно в ложном образовании понятий, принадлежащих *философии*, и особенно ее логической части. Вникая в историю европейских убеждений, можно, кажется, доказать очевидно, что ни шутки Вольтера, несмотря на все его остроумие, ни злоупотребления западного духовенства, ни брожения политических и гражданских интересов не могли бы распространить почти всеобщего упадка веры в прошедшем веке, если бы век не был приготовлен к тому *материальностию своих логических понятий*. Ибо, не признавая ничего в познании, кроме чувственных отражений, мог ли ум человеческий допустить духовность и в понятиях веры? Немецкие философии, уничтожив материальный взгляд на познавательную способность, уничтожили вместе и материальные понятия о предметах духовных в науках. Но в свою очередь они отдалили человека от веры односторонностью своего диалектического развития и своею ложною критикою ума\*, признающего логический разум

\* Здесь говорится не о Кантовой критике ума, но о большей части систем немецких философов вообще.

высшим судьей истины. Другая критика познавательной способности, может быть, может восстановить истинное, здоровое воззрение ума на веру; но до сих пор нельзя не сознаться, что общий склад европейского разума противоречит истинному чувству веры, и потому нельзя не стараться о совокуплении всех возможных средств к поддержанию того, что есть существеннейшего для человека и народа. Потому я думаю, что догматическое обучение религии, *делающее из веры только одну из наук*, могло бы с большею пользою заменено быть другим способом передачи религиозных истин.

Наше богослужение включает в себе полное и подробное изложение не только тех догматов, которые преподаются в школах, но даже почти всех тех вопросов, которые вообще могут тревожить любознательность ума просвещенного. Следовательно, если бы народ наш, ходя в церковь, понимал службу, то ему не нужно бы было учение катехизиса, — напротив, он знал бы несравненно более, чем сколько можно узнать из катехизиса, и каждую истину веры узнавал бы не памятью, но молитвою, просвещая вместе и разум и сердце. Но для этого недостает нашему народу одного: познания *словенского языка*.

По необыкновенно счастливому стечению обстоятельств словенский язык имеет то преимущество над русским, над латинским, над греческим и над всеми возможными языками, имеющими азбуку, что на нем нет *ни одной книги* вредной, ни одной бесполезной, не могущей усилить веру, очистить нравственность народа, укрепить связи его семейных, общественных и государственных отношений. Потому я думаю, что изучение его вместо утонченностей катехизиса и русской словесности могло бы служить одним из сильнейших противодействий тому, что может быть вредным для народа в науках, взятых *отдельно* от религии.

Если же изучение катехизиса не может быть совершенно отложено; если невозможно также преподавать его сокращенное, оставляя в настоящем виде только для гимназий, а для народных училищ выпуская все философствования, подразделения, диалектические выводы и логические определения, — если это невозможно, говорю я, то, кажется, возможно бы было, по крайней мере, *не настаивать* в учении на этих утонченностях, обращая главное внимание на небольшое существенно нужное.

Изучение русской словесности также безвредно, кажется, может быть отложено до гимназии, ибо по приведенным причинам вряд ли в училищах оно принесет много пользы. По крайней мере, хорошо бы было ограничиться одною грамматикою, и то в самом кратком изложении, единственно в отношении *практическом*. Для этой цели, кажется, лучше других руководств может служить «Российская грамматика», изданная для народных школ по особому повелению Екатерины II. К ней могут быть прибавлены самые краткие правила правописания, но не думаю, чтобы полезно было прибавлять к ней метафизику синтаксиса.

Грамотность словенская уже самою особенностью букв могла бы возбудить охоту к чтению книг духовных скорее, чем граждан-

ских, — полезных скорее, чем бесполезных, а между тем она достаточна для преподавания в школах некоторых сведений технических, некоторой части географии, истории, арифметики, геометрии, приспособленной к народным понятиям, и даже некоторых необходимейших и особенно для обучаемого класса касающихся законов.

Само собою разумеется, что с изучением словенского языка должно соединяться изустное толкование молитв, Нового завета, Псалтыри и возможно краткое объяснение литургии. Ибо не *незнание* веры желательно для народа; напротив, желательно только, чтобы способ узнавания развивал в нем *чувство* вместе с *понятием*. Школа должна быть не заменой, но необходимым *преддверием* церкви.

Таким образом, и другие науки, опираясь на чувство веры, могли бы оставлять след более полезный. Но сама метода их преподавания должна также соотноситься с главной целью обучения.

Двумя силами действует наука на человека: *суммою* заключающихся в ней понятий и *способом* их сообщения. Способ приобретения сведений развивает некоторые отдельные способности и сообщает некоторые привычки, то укрепляя память, то возбуждая сообразительность, то остроумие, то особенно смысл математический или механический и пр. и пр.

Потому при составлении учебных книг и при самом преподавании наук должно обращать внимание не столько на *передаваемые сведения*, сколько на *влияние самого способа преподавания*.

Обыкновенно думают, что единственное орудие для приобретения всякого рода сведений есть грамотность, и потому стараются особенно возбудить в учениках охоту к *чтению вообще*. Соображая с вышесказанным, я думаю противное. В первоначальных училищах, кажется, полезнее было бы возможно большее сообщение сведений о предметах нужных при возможно меньшем чтении. Ибо народ, переходящий прямо от школ к деятельности, в развитой охоте к *чтению вообще* найдет не средство к образованию, но только средство к подчинению своих понятий самой низкой частию литературы. В *гимназиях* отношение противное: там охота к *чтению вообще* может быть даже полезнее самих *сведений*, ибо более развивает ум и лучше готовится к занятиям *университета*, где опять любовь к *неограниченному* чтению должна быть ограничена любовью к изучению *одного* предмета.

Сказанное, кажется, могло бы следующим образом применено быть к методам преподавания в училищах.

*История* состоит из двух частей: из *хронологии* и повествования. Первая требует *памяти*, так сказать, механической; вторая — тоже памяти, но оживленной воображением, соображением и до некоторой степени сочувствием. Потому хронология, кажется, могла бы удобно изучаться по методу Язвинского<sup>11</sup>, если только учитель *ограничится* самыми важнейшими событиями; но повествование этих важнейших событий должно происходить изустно, с *подробностью, доведенною до занимательности анекдотической*, относясь, разумеется, преимущественно к истории священной и русской.



Для такого преподавания хорошо бы иметь особые книги, где бы искусно выбрано было одно необходимое и где бы различными шрифтами отличено было назначение для ученика, от назначенного для учителя. Но за недостатком таких книг могут служить и настоящие, где на полях может быть замечено то, что должно *изучаться*, то, что должно *рассказываться*, и то, что должно быть выпущено.

Я думаю, для этого особенно полезно бы было издать для народных училищ *историю в картинах*, где бы каждое значительное событие, каждый особенный период времени имел свое изображение, где бы *каждый век* имел *свою краску*, как государства на географических картах, и где под каждым изображением нарисованы бы были *современные ему изобретения* в науках, искусствах, общежитии, ремеслах и т. п. Пример последнего можно найти в некоторых французских изданиях. Таким образом, цепь событий и история просвещения, взаимно связываясь, взаимно бы друг другу объясняли, а *одинаковость красок в одновременных событиях* могли бы, кажется, с успехом заменить даже хронологии по методу Язвинского, которая, без сомнения, имеет много полезного как средство, помогающее памяти, но зато имеет и вредную для развития ума сторону: бессмысленность самого процесса запоминания.

Обыкновенные методы преподавания *географии* имеют также свои неудобства. Они затрудняют память, передают большую часть одни названия без достаточного соединения с ними понятий, сообщают менее воззрений, чем слов, которым самое их множество не позволяет довольно укрепиться в памяти, и потому через короткое время они или совершенно забываются, или смешиваются в уме и большую часть остаются бесплодными. Пособить этим неудобствам, кажется, могла бы другая метода, превращающая книжное учение в рисование. Я предполагаю *черный глобус и несколько черных досок, по которым проведены белые линии в виде градусов*, пересекающие глобус и доски на квадраты. На этих досках могли бы ученики мелом списывать с карт границы государств, руководствуясь положением градусов, проводить реки, каналы и, где нужно, целые системы водяных сообщений, в отношении к ним обозначить места городов и таким образом невольно связывать с названиями мест мысль об их положении, о климате, о взаимной отдаленности, о средствах сообщения и пр. и пр. Занятие это было бы и приятнее для ученика, и быстрее для учения, и прочнее для памяти, и легче для учителя, и полезнее для дальнейшего гимназического приобретения сведений, основываясь не на звуке слов, но на пластическом воззрении на землю.

Выигранное таким образом время можно бы употребить еще на другие предметы, ибо ученики в школе остаются иногда по четыре года и более. Так, если бы могла быть составлена для них особая книга из «Свода законов», то, я думаю, не бесполезно было бы им (не изучая нисколько судопроизводства, чтобы не получить охоты к тяжбам) узнать только исключительно *свои права и обязанности*.

Еще другой предмет, кажется, был бы не менее полезен, а именно преподавание некоторых *общих начал политической экономии*.

Для этого также нужно особое сочинение, которое, впрочем, должно быть составлено с необыкновенною осторожностью. Ибо здесь каждая мысль парадоксальная или даже сомнительная может иметь видимо вредное влияние. Кроме того, сочинение должно быть написано кратко, понятно для ребенка, рассказывая, но не доказывая, предлагая примеры для каждой мысли, не касаясь излишних утонченностей и не касаясь экономии правительственной. Таким образом, все сочинение, заключааясь в небольшом числе страниц, могло бы изложить общие начала ценности, законы изменения цен, разделение работ, силы капиталов, сущность и важность кредита и пр. и пр., и всегда постоянно имея в виду ту истину, которая служит основанием всех практических применений политической экономии, т. е. главная пружина богатства есть кредит, а главная пружина кредита есть нравственность и что источник всего есть труд.

Результаты сказанного сводятся к тому,

что направление народного образования должно стремиться к развитию чувства веры и нравственности преимущественно перед знанием;

что лучшее средство к сей цели есть изучение словенского языка, дающее возможность церковному богослужению действовать прямо на развитие и укрепление народных понятий;

что методы преподавания в школах должны сообразоваться с самою целию первоначального обучения;

что вследствие этого изменения методы должны клониться к быстрейшему сообщению возможно больших сведений о предметах нужных при возможно меньшей книжности и к соединению истин практических с нравственными.

Впрочем, вопрос о пользе предлагаемых изменений, отдельно рассматриваемых, не совпадает еще с вопросом о возможности их введения; и если введение их возможно, то в какой мере и в какой постепенности и не противоречит ли другим важнейшим отношениям? Только общий ход государственной машины может определить потребное движение отдельных колес...

## Обозрение современного состояния литературы<sup>12</sup>

(отрывки)

Как язык народа представляет отпечаток его природной логики и если не выражает его образа мыслей вполне, то, по крайней мере, представляет в себе то основание, из которого беспрестанно и естественно исходит его умственная жизнь, так и разорванные, неразвитые понятия народа, еще не мыслящего, образуют тот корень, из которого вырастает высшая образованность нации. Оттого все отрасли просвещения, находясь в живом соприкосновении, составляют одно неразрывно сочлененное целое...

Нет сомнения, что между литературною образованностью нашею и коренными стихиями нашей умственной жизни, которые развивались в нашей древней истории и сохраняются теперь в нашем так называемом необразованном народе, существует явное разногласие. Разногласие это происходит не от различия степеней образованности, но от совершенной их разнородности. Те начала умственной, общественной, нравственной и духовной жизни, которые создали прежнюю Россию и составляют теперь единственную сферу ее народного быта, не развились в литературное просвещение наше, но остались нетронутыми, оторванные от успехов нашей умственной деятельности, между тем как мимо них, без отношения к ним литературное просвещение наше истекает из чужих источников, совершенно несходных не только с формами, но часто даже с самими началами наших убеждений...

Некоторые думают, что полнейшее усвоение иноземной образованности может со временем пересоздать всего русского человека, как оно пересоздало некоторых пишущих и непишущих литераторов, и тогда вся совокупность образованности нашей придет в согласие с характером нашей литературы. По их понятию, развитие некоторых основных начал должно изменить наш коренной образ мыслей, переиначить наши нравы, наши обычаи, наши убеждения, изгладить нашу особенность и таким образом сделать нас европейски просвещенными.

Стоит ли опровергать такое мнение?

Ложность его, кажется, очевидна без доказательства. Уничтожить особенность умственной жизни народной так же невозможно, как невозможно уничтожить его историю. Заменить литературными понятиями коренные убеждения народа так же легко, как отвлеченною мыслию переменить кости развившегося организма. Впрочем, если бы мы и могли допустить на минуту, что предложение это может в самом деле исполниться, то в таком случае единственный результат его заключался бы не в просвещении, а в уничтожении самого народа. Ибо что такое народ, если не совокупность убеждений, более или менее развитых в его нравах, в его обычаях, в его языке, в его понятиях сердечных и умственных, в его религиозных, общественных и личных отношениях, — одним словом, во всей полноте его жизни? К тому же мысль вместо начал нашей образованности ввести у нас начала образованности европейской уже и потому уничтожает сама себя, что в конечном развитии просвещения европейского нет начала господствующего.

Одно противоречит другому, взаимно уничтожаясь...

Другое мнение, противоположное этому безотчетному поклонению Западу и столько же одностороннее, хотя гораздо менее распространенное, заключается в безотчетном поклонении прошедшим формам нашей старины и в той мысли, что со временем новоприобретенное европейское просвещение опять должно будет изгладиться из нашей умственной жизни развитием нашей особенной образованности.

Оба мнения равно ложны; но последнее имеет более логической связи. Оно основывается на сознании достоинства прежней образованности нашей, на разногласии этой образованности с особенным характером просвещения европейского и, наконец, на несостоятельности последних результатов европейского просвещения...

К тому же каково бы ни было просвещение европейское, но если однажды мы сделались его участниками, то истреблять его влияние уже вне нашей силы, хотя бы мы того и желали. Можно подчинить его другому, высшему, направить к той или другой цели; но всегда останется оно существенным, уже неизъемлемым элементом всякого будущего развития нашего...

Ибо две образованности, два раскрытия умственных сил в человеке и народах представляют нам беспристрастное умозрение, история всех веков и даже ежедневный опыт. Одна образованность есть внутреннее устройство духа силою извлекающейся в нем истины; другая — формальное развитие ума и внешних познаний. Первая зависит от того начала, которому покоряется человек, и может сообщаться непосредственно; вторая есть плод медленной и трудной работы. Первая дает смысл и значение второй, но вторая дает ей содержание и полноту...

Впрочем, очевидно, что первая только имеет существенное значение для жизни, влагая в нее тот или другой смысл, ибо из ее источника истекают коренные убеждения человека и народов; она определяет порядок их внутреннего и направленного внешнего бытия, характер их частных, семейных и общественных отношений, является начальной пружиной их мышления, господствующим звуком их душевных движений, краскою языка, причиною сознательных предпочтений и бессознательных пристрастий, основой нравов и обычаев, смыслом их истории.

Покоряясь направлению этой высшей образованности и дополняя ее своим содержанием, вторая образованность устроит развитие наружной стороны мысли и внешних улучшений жизни, сама не заключающая в себе никакой понудительной силы к тому или к другому направлению. Ибо по сущности своей и в отделенности от посторонних влияний она есть нечто среднее между добром и злом, между силою возвышения и силою искажения человека, как всякое внешнее сведение, как собрание опытов, как беспристрастное наблюдение природы, как развитие художественной техники, как и сам познающий разум, когда он действует оторванно от других способностей человека и развивается самодвижно, не увлекаясь низкими страстями, не озяраясь высшими помыслами, но передавая беззвучно одно отвлеченное знание, могущее быть одинаково употреблено на пользу и на вред, на служение правде или на подкрепление лжи.

Сама бесхарактерность этой внешней, логически-технической образованности позволяет ей оставаться в народе или человеке даже тогда, когда они утрачивают или изменяют внутреннюю основу своего бытия, свою начальную веру, свои коренные убеждения, свой существенный характер, свое жизненное направление. Оставшаяся обра-

зованность, переживая господство высшего начала, ею управляющего, поступает на службу другого и, таким образом, невинно переходит все различные переломы истории, беспрестанно возраста в содержаниях своем до последней минуты человеческого бытия.

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

...Обыкновенно смешивают эти две образованности. Оттого в половине XVIII в. могло возникнуть мнение, сначала развитое Лессингом<sup>13</sup> и Кондорсе<sup>14</sup> и потом сделавшееся всеобщим, — мнение о каком-то постоянном, естественном и необходимом усовершенствовании человека. Оно возникло в противоположность другому мнению, утверждавшему неподвижность человеческого рода, с какими-то периодическими колебаниями вверх и вниз. Может быть, не было мысли сбивчивее этих двух. Ибо если в самом деле человеческий род усовершенствовался, то отчего же человек не делается совершеннее? Если бы ничто в человеке не развивалось, не возрастало, то как бы мы могли объяснить бесспорное усовершенствование некоторых наук?

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

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

Таково теперь состояние европейского мышления, состояние, ко-

торое определяет отношение европейского просвещения к коренным началам нашей образованности. Ибо если прежний, исключительно рациональный характер Запада мог действовать разрушительно на наш быт и ум, то теперь, напротив того, новые требования европейского ума и наши коренные убеждения имеют одинаковый смысл. И если справедливо, что основное начало нашей православно-словенской образованности есть истинное (что, впрочем, доказывать здесь я почитаю ненужным, неуместным), если справедливо, говорю я, что это верховное, живое начало нашего просвещения есть истинное, то очевидно, что как оно некогда было источником нашей древней образованности, так теперь должно служить необходимым дополнением образованности европейской, отделяя ее от ее особенных направлений, очищая от характера исключительной рациональности и проникая новым смыслом; между тем как образованная европейская как зрелый плод всечеловеческого развития, оторванность от старого дерева, должна служить питанием для новой жизни, явиться новым возбуждательным средством к развитию нашей умственной деятельности.

Поэтому любовь к образованности европейской, равно как любовь к нашей, обе совпадают в последней точке своего развития в одну любовь, в одно стремление к живому, полному, всечеловеческому и истинно христианскому просвещению...

## Иван Максимович Ястребцов<sup>1</sup> (1797—1869/1870)

---

*Доктор медицины, философ и педагог, автор книг по дидактике и многочисленных теоретических исследований по различным вопросам науковедения, истории, географии, геологии, физиологии, а также философии, эстетики и др., член московских научных обществ: Физико-медицинского (с 1826 г.) и Общества натуралистов (с 1829 г.).*

*Родился в Москве, в семье священника. Учился в Славяно-греко-латинской академии до ее преобразования в Московскую духовную академию в 1814 г., откуда был переведен в среднее отделение Московской духовной семинарии. Менее чем через год И. М. Ястребцов вышел из духовного звания. Поступил на медицинский факультет Московского университета (1816). После защиты докторской диссертации (1825) был утвержден в звании доктора медицины.*

*В конце 20-х гг. И. М. Ястребцов заинтересовался политической экономией, публичным кредитом, народным просвещением. Мысли об обществе и воспитании, возникшие у него в эти годы, он воплотил в ряде печатных произведений. Почти десять лет И. М. Ястреб-*

цов находился вне службы, занимался только научно-литературной деятельностью. Свои работы печатал в различных журналах: «Московский телеграф», «Библиотека для чтения», «Московский наблюдатель», «Сын Отечества», «Отечественные записки» и др.

В журнале «Московский телеграф» И. М. Ястребов опубликовал ряд теоретических исследований, некоторые из них были выпущены затем отдельными изданиями [1; 2; 3]. В этом журнале были помещены его статьи, которые должны были составить «особенный род исторического учебника», однако по цензурным причинам впоследствии не все были опубликованы. В учебнике по истории И. М. Ястребов хотел дать понятие о мире и человечестве. Особый интерес вызывали у него такие страны, как Индия и Китай. Он критически относился к существующим в России учебникам истории, полагая, что наступило время «поверок» вообще, и исторических знаний в особенности.

Значительный интерес представляют его высказывания о законах природы и общества. В природе все соединено в общее целое. Всякое существо «частью в плену, частью на свободе, частью повинуется общей природе, частью ею повелевает. Чем оно совершеннее, тем слабее его дань общему и тем более сие общее служит в его индивидуальную пользу» [4, с. 72, 75]. И сам человек «не может избежать от внешних влияний, которые действуют на него и изменяют его не только физически, но и душевно» [там же].

Столь же значительны мысли И. М. Ястребова о просвещении, под которым он понимает «приобретение способов управлять силами природы» [там же, с. 95]. Он широко смотрит на учение: «Человеку не только надобно учиться управлять природою, но и управляться с подобными себе». Здесь появляется новый род просвещения, который он называет гражданственным (гражданственностью, цивилизацией) [там же]. Поэтому «препятствие успехам просвещения есть преступление против человечества...» [там же].

К числу общих законов, управляющих природой и обществом (человеком), И. М. Ястребов относит всеобщий закон изменяемости. С этих позиций рассмотрены им и вопросы умственного воспитания детей. В предисловии к своей книге «Об умственном воспитании...» он излагает свой взгляд на значение разума и просвещения в жизни отдельного человека и всего общества. Разум — самая могущественная сила на земле. Орудием разума является просвещение. Кто не стремится к просвещению, тот не радеет о своем благополучии. Учение требует работы, сначала весьма тяжелой. Пришло время основательного учения. Эти и другие высказывания предваряют решение им главной задачи книги: как приняться за науку, чтоб лучше успеть в них? [1, с. 28]. Глубоко и основательно проанализированы Ястребовым важнейшие условия образования в России. Книга «Об умственном воспитании...» получила высокую оценку современников П. А. Вяземского, И. И. Дмитриева, В. Ф. Одоевского, Н. А. Полевого, в том числе и видного педагога Е. О. Гугеля.

Критические замечания о том, что автор дал теме более широкое

название, вынудили его продолжать исследования, результаты которых он опубликовал под заглавием «О системе наук». Книга имела большой успех. Академией наук ей была присуждена Демидовская премия. Это издание вызвало оживление среди литераторов и педагогов, не привыкших еще к публичному выражению педагогических идей и вопросов российского происхождения без ссылок на иностранные авторитеты. Вероятно, успех И. М. Ястребцова в области теоретической педагогики склонил его к службе по ведомству народного просвещения, сначала в качестве сверхштатного чиновника в канцелярии попечителя Санкт-Петербургского учебного округа (с мая 1834 г.), затем директора училищ Гродненской губернии (с сентября 1834 г. по апрель 1842 г.) и директора гимназии г. Динабурга (Двинск, ныне Даугавпилс ЛатвССР) Витебской губернии (с 1842). С переездом из губернского города Гродно в уездный городишко Динабург, куда он был переведен с понижением в должности, обрывается научно-литературная деятельность И. М. Ястребцова (1842).

Две его последние статьи («Русский самоучитель геогнозии», 1841, и «Замечания на VII главу «Руководства к опытной психологии г. проф. Новицкого», 1842) содержат интересные мысли об учебнике и отношении Ястребцова к опытной психологии. Последние крупные издания, сведенные им в одну книгу «Исповедь, или собрание рассуждений доктора Ястребцова» (1841), в которую вошли многие из опубликованных им ранее работ (1825—1839), свидетельствуют об отходе И. М. Ястребцова с позиции рациональной философии (высокой оценки роли науки, просвещения, разума) в сторону сомнения в познании истины и признания веры как первоосновы жизни отдельного человека. Он склонялся к необходимости веры, полагал, что одна наука не может удовлетворить жажду познания человека.

И. М. Ястребцов сложен по своему мировоззрению, противоречив, многолик. Например, он рано увлекся философией Шеллинга, отрицал опытные знания, потом отошел от философии своего учителя, которая, по признанию самого Ястребцова, не могла спасти от «расположения разума моего к материализму», сожалея, что «потерял много времени в глупом моем философском самодовольстве». В его творчестве много прогрессивного. Некоторые его мысли об обучении, воспитании, просвещении не утратили своего значения до настоящего времени.

---

## О системе наук, приличных в наше время детям...<sup>2</sup>

(в сокращении)

Сие сочинение явилось сперва в свет под заглавием: *О умственном воспитании детского возраста*, тогда как оно имело своим предметом только *систему наук*, приличных сему возрасту. Такое неверное заглавие должно было привести, и привело, некоторых читателей к заключению о неполноте самого сочинения. Мне замечали, что я



многое опустил, многого не раскрыл в нем. Признаю всю справедливость таких замечаний, когда они основаны на не соответствующем своему предмету заглавии. Но некоторые требовали от меня уже слишком многого, обвиняя за то, что я ничего не говорил ни о нравственности, ни о религии; я не имел целью ни нравственного, ни религиозного воспитания. Вероятно, слово *воспитание* (обширное слово!) послужило поводом к сим несправедливым требованиям. Теперь поступаю осторожнее. Заглавие: *О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованному классу общества* — показывает определительно ограниченность нашего предмета. Но избравши себя предметом разыскания одну только малую часть умственного воспитания, я старался внимательно осмотреть ее и счел для этого нужным войти во многие общие рассуждения: чтоб обозреть какой-либо частный предмет в полноте его, нужно видеть его и в связи с целым, к которому он принадлежит, и в собственной его частности.

Предупреждаю читателя, что я отклонялся иногда в сем сочинении от обыкновенных правил грамматики. Причину этого надеюсь сказать в другое время.

Иностранным словом *цивилизация* выражаю совокупность обоих родов просвещения, умственного и гражданственного.

## О системе наук, приличных детскому возрасту

Средства всякого рода, употребляемые человеком или природой для раскрытия или усовершенствования способностей какого-либо существа, могут назваться воспитанием в обширном смысле. Но так как человек и природа суть две силы на земном шаре, нередко обнаруживающие себя различным образом, то справедливо действия сих двух сил означаются большею частью различными словами. Таким образом, слово *воспитание* относится обыкновенно в тесном смысле только к средствам, которые придуманы самим человеком для своего усовершенствования, как будто бы воспитание принадлежало только человеку и зависело единственно от его распоряжений.

И однако человек совершенствуется, т. е. возрастает телом и душой, не от одних только собственных своих усилий, но и от таких средств, которых приобрести он не старался, о которых вовсе не помышлял и которые по существу своему находятся совершенно вне его личной обдуманной деятельности. Кому же обязан он за сии посторонние средства своего воспитания? Природе\*. Следовательно, и природа воспитывает человека.

Природа воспитывает не только человека, но и все существа, ею произведенные; с того самого мгновения, в которое существо является на сцене мира, оно начинает воспитываться природой, или, дру-

\* Воспитывает человека и еще третий наставник: случайность, т. е. счастье или несчастье, здоровье или болезнь, разные непредвиденные хорошие или дурные примеры, слова и т. д.; но для краткости мы относим здесь случайность как сцепление обстоятельств, не зависящих от человека, к природе.

гими словами, его способности раскрываются и совершенствуются ее попечением.

Сие *естественное* раскрытие и совершенствование способностей происходит или без всякого усилия со стороны существа, в котором оно совершается, или с его собственными усилиями. Животное получает, например, орган зрения, постепенно совершенствующийся без своего содействия; но оно должно приложить собственные старания, чтобы выучиться употреблять сей орган. Вообще животные также учатся многим предметам, как и человек; четвероногие учатся ходить, бегать, птицы летать и т. д. Как бы скоро ни достигали полного своего совершенства, однако слабость первых опытов их показывает, что у них есть своя эпоха учения.

И человек учится *естественно* весьма многим предметам, прежде нежели поступит в руки педагога. Приняв в рассуждение первоначальную слабость сил его и множество предметов его изучения, должно согласиться, что *естественное* воспитание производит чудесные успехи... Конечно, дикий человек, оставленный сам по себе или природе, приобретает со дня рождения своего до возмужалого возраста удивительное усовершенствование своих способностей; но должно ли заключить из этого, что *естественное* воспитание достаточно для человека?

Нет, далеко нет. Природа воспитывает только низшие способности, общие человеку с животными. В какой бы степени она ни развила сии способности, они все останутся животными. До высших качеств, человеческих, она не касается. Если и в диком сыне природы блестят иногда сии высшие качества, то это значит, что они человечески были в нем возделаны. Без человеческого возделания они остались бы в таком же безжизненном состоянии, в каком находится сила растительная в зерне, брошенном на камень. Воспитание по преимуществу есть усовершенствование высших способностей человека.

Мы старались определить значение *воспитания вообще*; теперь займемся *воспитанием* собственно *человеческим*, рассмотрим его подробнее и разделим на главные его роды.

Воспитание, как сказано выше, состоит в раскрытии и усовершенствовании способностей. И так каждой способности должно отвечать свое особенное воспитание; и сколько находится первых, столько должно быть видов последнего.

Бесчисленны способности человеческие. Древние называли человека микрокосмом. Новые философы подтвердили это название и доказали его справедливость. Поэтому в человеке должен заключаться целый, так сказать, мир способностей.

Но все их можно подразделить на три главных рода. Человек состоит из души и тела; душа — из ума и воли; отсюда происходят тройкие силы человека: телесные, умственные и нравственные. Соответственные сим силам роды воспитания будут: воспитание *физическое*, *умственное* и *нравственное*.

Кто не знает, что не только телесные и душевные, но умственные

и нравственные качества совершенно различны между собой? Нередко люди с превосходными душевными способностями лишены крепости сил телесных; нередко и в крепком теле заключена душа слабая. Не случается ли видеть, что некоторые, при дверях гроба, когда состав тела приходит уже в разрушение, сохраняют всю силу своей души? Иногда святое чувство религии, возвышающее человека от земли до неба, изумительно живостью и полнотой своей в теле, изнуренном жестокими страданиями. Часто душа укрепляется при телесном изнеможении; и нет сомнения, что для многих болезнь полезнее здоровья... Какой врач не имел случая заметить, что болезнь дает некоторым ее страдальцам ум, доброту, кротость, решительность, которых они не имели во время здоровья и которые опять иногда оставляют их по восстановлении здоровья? Все это показывает, что законы тела и души различны.

Различны также законы ума и воли. Всегда ли пронизательный ум или обширные сведения соединены с чистой нравственностью или сильной душой? Не находим ли иногда, что люди простые, которых ум не озарен светильником познаний, украшаются добродетельным сердцем? Есть одна поразительная противоположность умственных и нравственных законов. Она состоит в том, что ум, какие бы ни употреблял усилия, может только постепенно и медленно постигать те истины, для приобретения которых он назначен; а воля одним порывом может достигнуть до удивительной высоты нравственного совершенства. Знак: что никогда не поздно сделаться добродетельным, хотя и можно опоздать быть ученым; что все и каждое мгновение могут быть великодушными, милостивыми и пр., хотя не все — знающими; что нравственные достоинства необходимее просвещения: иначе бог не устроил бы так ума и воли в душе человеческой.

Соединение вместе, в равной и высокой степени развития, телесных, умственных и нравственных сил чрезвычайно редко, хотя все желали бы иметь его. Как будто закон природы противится такому совершенству в слабом смертном. То, по крайней мере, достоверно, что сии три коренные силы могут возрастать в различных между собой содержаниях. Следовательно, они независимы одни от других до некоторой степени.

Говорим *до некоторой степени*, ибо нельзя их совершенно разделить между собой: они составляют в человеке одно общее целое, и каждая необходима для прочих.

Здесь не место входить в метафизические доказательства этого, ибо мы предположили себе предметом в сем сочинении не воспитание вообще, а одно умственное воспитание детского возраста, и то касательно только системы наук. Предоставляем другим обозреть в подробности воспитание с высокой точки зрения. Для нас достаточно коснуться только слегка общности законов, управляющих воспитанием. Итак объясним просто эмпирической физиологией и опытом взаимную зависимость душевных и телесных сил.

Органы и силы в организме человеческом (под организмом человеческим разумею всего человека, душевного и телесного вместе)

находятся в таком равновесии, что ни один или ни одна из них не может слишком развиться перед прочими, без того чтоб прочие не страдали от этого посредственно или непосредственно... В организме, как в политическом равновесии государств, всякая важная перемена одной части отзывается в целом; в нем каждый член может вредить всем прочим не только по причине ухудшения своего, но и по причине слишком быстрого улучшения. Законы природы, следовательно и необходимости, требуют, чтобы все части целого вместе раскрывались, вместе совершенствовались. Равновесие есть великий закон! Благополучие тела, души, обществ политических, всего мира на нем основано.

Взглянем теперь на то, что показывает опыт. Известно Ювеналово изречение: *здравый ум в здоровом теле* (*mens sana in corpore sano*), изречение, которого справедливость подтверждается ежедневно. Заметим, что здесь ум отвечает душе вообще и относится столько же к воле, сколько к разуму. Кто не испытал над собой или не видел, по крайней мере, на других, что значительные страдания одной какой-нибудь части тела сообщаются обыкновенно всему телу и что за болезнью тела следует и само расстройство сил умственных и нравственных?.. Но это не противоречит ли тому, что мы говорили прежде о возможности весьма различного развития тела, ума и воли в одном и том же человеке? Нисколько. Сии способности, конечно, могут в различной мере развиваться в нем, но не иначе, как одни за счет других, и притом до некоторой степени, не далее: вот сила правила. Весьма великое развитие каких-либо способностей человека при весьма малом усовершенствовании других есть как бы сверхъестественное состояние, род болезни...

Итак, совершенство, идеал воспитания состоит в современном и пропорционально равном развитии стихий, входящих в состав его.

Сии стихии, как мы видели, суть телесные, умственные и нравственные способности. Казалось бы с первого взгляда, что усовершенствование сих способностей достаточно для человека во всех случаях его жизни. Ибо они составляют всего его и он не может ни на одно мгновение выйти из сферы их. Однако нет. Общество, в котором живет человек, и должен жить непременно, имеет свой круг действия и требует для себя особенного воспитания. С отличными физическими и нравственными качествами можно быть худым членом общества. Конечно, воспитание *общественное* основывается на тех же силах, которые служат предметом человеческого воспитания вообще. Но оно развивает их своим особенным образом, дает им свое особенное направление. Это необходимо, ибо человек в обществе отличен от человека в самом себе по многим отношениям. Предмет сей весьма важен, объяснимся.

Человек назначен быть самым совершенным существом в природе. Преимущество сего совершенства состоит здесь, на земле, в том, что он может употреблять, посредственно или непосредственно, в пользу тела или души все, что находится вне его. Это естественное его право в обширном смысле. Только он должен пользоваться сим

правом так, чтоб ближний его мог также им (правом) пользоваться, потому что оно дано не одному какому-нибудь человеку, а всем людям без исключения...

*Познай самого себя и общество* — вот правило новых времен, правило, в котором познание самого себя, так сказать, множится познанием людей. Как ни обширно такое правило, оно, однако, есть приготовление к другому, еще обширнейшему: *познай в человечестве самого себя*...

...Законы общества требуют особенного для себя воспитания, или, справедливее сказать, особенных приложений воспитания: ибо воспитание не может быть ничем иным, как развитием телесных, умственных и нравственных способностей; только способности сии должны быть, по законам общества, приспособлены к его пользе, причем могут иногда страдать личные выгоды человека...

По числу коренных способностей человека чистое воспитание может быть трех родов:

*физическое,  
умственное,  
нравственное.*

К физическому воспитанию относятся:

*гигиена,  
гимнастика.*

К умственному:

*обучения промышленностные (воспитание промышленностное),  
словесность и искусства изящные (воспитание эстетическое,  
изящно-искусственное, изящно-словесное),  
науки собственно (воспитание ученое, сциентифическое)*<sup>3</sup>.

К нравственному:

*нравственность собственно (воспитание нравственное),  
религия (воспитание религиозное).*

К прикладному воспитанию принадлежат:

*общественное, или гражданское,  
светское.*

Здесь заключается полный круг воспитания человеческого. Каждая из частей оного имеет свои особенные законы; и что хорошо для одной, то может быть дурно для другой: хотя все они для совершенства своего требуют непременно взаимного вспомоществования. Не будем больше говорить об общем их единстве и влиянии одной на другую. Перейдем к той частности, которую мы избрали предметом своего рассуждения. Впрочем, многие положения, которые скажутся здесь о умственном воспитании частно, могут относиться к воспитанию вообще.

...Как приняться за науки, чтоб легче успеть в них? Вот предмет, который отчасти мы намерены разобрать теперь.

Припомним, какие предметы входят в круг умственного образования...: обучения промышленностные, искусства, и словесность, изящные, науки собственно.

Здесь вся энциклопедия. Но полная энциклопедия есть наука не

отдельных людей, а рода человеческого. Для людей возможны только некоторые отрывки из сей великой науки.

Если сии отрывки различных между собой родов приспособлены одни к другим так, что, объясняя и пополняя себя взаимно, обращены к одной какой-нибудь цели, то составляют систему наук, или, точнее, систему учения. Сведения, не связанные между собой взаимной необходимостью и не устремленные к одной общей цели, не составляют *системы*, как бы они многочисленны ни были, и остаются, так сказать, безжизненными: это груды материала, хаос. Система оживляет их, приводя в одно стройное целое.

Не трудно понять, что лучшая система учения должна быть таковой совокупностью разных сведений, взятых из энциклопедии, которая в самое короткое время и самым легким образом доводит до предполагаемой цели. Она не доведет до сей цели, если не представит всех нужных для того сведений; она не доведет до нее кратчайшей и легчайшей дорогой, если будет обременять *излишними* познаниями. Чтоб быть ей совершенной, она должна избегнуть упрека как в излишестве, так и в недостатке ее сведений. Но как избегнуть сего упрека? Вопрос важный, так сказать, органический, ибо на нем основана причина успеха.

В новые времена, когда круг наук сделался весьма обширным, родилась в общественном мнении необходимость усовершенствовать *методу* учения для того, чтобы приобрести необходимые сведения сколько возможно легче. Много было предложено различных методов, более или менее удовлетворительных, и до сих пор продолжают они предлагаться. Повсеместное требование общества и поощрение правительств обращают везде деятельность ума на предмет сей. Во Франции в 1828 году... составлена была особая комиссия для сличения и разобранья метод. Но кажется, что не этим надобно прежде заняться. Система наук должна предшествовать *методу* учения. Метода есть не что иное, как средство для приобретения сведений. Какая же польза в методе, если не определены еще или худо определены те сведения, для которых она служить должна как орудие? Сперва нужно разобрать, *чему* учиться, потом уже — *как* учиться.

Совершенство системы учения требует, как мы видели, чтобы в ней заключалась *полнота сведений, без излишества*. Заметим сперва, что мы говорим здесь, и будем говорить еще, о системе учения как бы алгебраическим способом, в общих формулах, без приложений действительных. Само по себе разумеется, что система учения для каждого особенного человека должна иметь свою особенность и приспособляться к его личным надобностям и что, следовательно, сколько будет людей, столько должно быть систем для умственного их образования. Но вся сия бесчисленность систем управляется одними общими законами. Итак, погрузимся в их метафизику. Это нужно для того, чтобы делать потом выводы для приложений не наудачу, не слепо или по прихоти, а по убеждению разума, по необходимости.

Повторим еще: совершенство системы учения требует, чтобы в ней заключалась *полнота сведений, без излишества*. Спрашивается: какие

же сведения нужны и какие излишни или не нужны? Нужны, без сомнения, только сведения *полезные*, т. е. те, которые могут служить к удовлетворению нужд. Если бы некоторые обстоятельства, род жизни, собственные способности, вообще наружные или внутренние средства препятствовали кому-либо употребить в свою душевную или телесную пользу сведения какой-нибудь науки, то как бы сия наука ни была превосходна, какие бы прекрасные или высокие истины ни заключала в себе, однако она была бы для него совершенно излишней, или, лучше сказать, вредной; ибо убила бы понапрасну часть его жизни, вытеснив собой занятия другие, для него полезнейшие. Итак, не все науки полезны для всякого. И каждый должен учиться тому только, что согласно с его нуждами, избегая всего, что не отвечает сим нуждам.

Бесчисленны и разнообразны нужды человеческие. Но что необходимо одному, в том часто другой не имеет надобности. У всякого свои обязанности. Есть, однако, обязанности, общие для всех, обязанности, которых никто избежать не должен. Они состоят в том, чтоб быть полезным *человечеству, Отечеству и самому себе*.

*Долг к самому себе* требует раскрытия своих телесных, умственных и нравственных способностей и удовлетворения их. Тот не достоин был бы имени человека, кто с намерением погубил бы в себе сии способности. Такое самоубийство осуждается здравым смыслом и нравственностью. Человек, в котором способности его не раскрыты, представляет собой только подобие человека. Но вина в сем случае, если не он сам причина своего несчастья, лежит на ответственности тех, которые могли вывести его из жалкого состояния и пренебрегли это сделать.

*Долг к Отечеству* требует того, чтоб делиться с ним своими способностями. Для этого надо образовать свои способности так, чтоб они наиболее могли принести пользы Отечеству, хотя бы и страдали от того собственные свои выгоды. Безумно жертвовать своими выгодами бесполезно для Отечества; еще безумнее жертвовать ими во вред ему. Но жертвовать ими к его пользе согласно столько же с вечными законами рассудка, как и с законами человеческими, ибо отечество необходимо для каждого из сынов его. Что есть Отечество? Оно не есть земля только, на которой человек живет. Оно есть идея, развивающаяся в религии, в государственном телоустройстве, законах, искусствах, языке, науках, нравах того народа, к которому человек принадлежит и для физического благосостояния которого служит известная доля вод и земель с их животными, растительными и минеральными произведениями. Сии произведения кроме физической пользы\* имеют еще пользу нравственную, содействуя своим образом к развитию общей идеи народа; потому заключены сугубо в круге той симпатии, которая объемлет все принадлежащее к отечеству, все ему споспешествующее,

\* Благодарность народа почти благоговет перед всем тем, что необходимо для поддержания физической жизни.

все отечественное... Долг основывается не на одном только неопределятельном расположении сердца, а на положительных началах рассудка. И патриотизм может быть так же ложным или недостигающим своей цели, как неуместная благотворительность. Между благотворительностью и патриотизмом много подобного. Презренна притворная благотворительность; презренна и притворная любовь к Отечеству; но та и другая неизъяснимо облагораживают душу, когда они чисты.

*Долг к человечеству* требует того, чтоб принести себя в жертву ему. Это высокий долг!.. Человечеству служат все, даже и те, которые вовсе не думают об этом. Не ищет ли каждый, почти произвольно, сообщить другим все, что произошло нового в душе его, все, что по его самочувствию, расширило, улучшило его ум или сердце. Всякое важное открытие, всякое высокое чувство, все кажущееся нам усовершенствованием существа нашего, приобретением для способности становится для нас тяжестью, если мы не разделим его с другими, со всеми... Постепенное развитие человечества есть тот высокий вывод исторический, который постигнут умом и провозглашен в новые времена. Теперь мы ясно понимаем, что прошедшие века трудились для нас и что мы, в свою очередь, трудимся для веков будущих. Без предшественников наших мы не могли бы пользоваться тем, чем теперь пользуемся. И потомство наше только с нашей помощью будет наслаждаться своими выгодами. Человек определен для человечества, и настоящее определено для будущего. Все для вечности.

Но что человек делал до сих пор по инстинкту, то будет делать некогда по произволению. Прежде, однако, надобно ему постигнуть ту высокую истину, что жизнь индивидуальная должна быть принесена в жертву общей жизни. Надобно убедиться в сей истине. Надобно решиться поступать согласно с нею. Надобно, наконец, научиться поступать так. Постигнуть истину, убедиться в ней, обратить теорию в практику и научиться этому — суть разные ступени совершенства образования человеческого. Высшая из них, конечно, будет та, когда человек приобретет умение жертвовать собой произвольно в пользу человечества. Тогда достигается цель земного его пребывания. Она далеко еще не достигнута. Любовь к личной жизни во всей еще силе...

Три обязанности, изображенные теперь нами, именно обязанности: быть полезным человечеству, Отечеству и самому себе, служат основанием всем прочим. Все прочие обязанности составляют только приложение сих трех главных. Поэтому система учения была бы неполной, если бы не заключала в себе всех сведений, нужных для человечества, Отечества и личности учащегося.

Кроме сведений самостоятельных, составляющих истинное *знание*, есть еще сведения вспомогательные, которые необходимы для приобретения *знания*; таковы, например: чтение, писание, иностранные языки и т. д. Очевидно, что все это орудия для *знания*, а не собственно *знание*. Сверх того, и сами самостоятельные сведения могут служить необходимой ступенью для других, т. е. быть вспомога-



тельными. Нет сомнения, что вспомогательные сведения должны также войти непременно в систему учения.

Соединив оба сии рода сведений, и самостоятельные и вспомогательные, что получаем? Получаем опять полную энциклопедию. Но полная энциклопедия не возможна ни для кого. Следовательно, система учения должна по необходимости ограничиться не вообще полезными сведениями, а *возможно* полезными.

Исключим же из энциклопедии, для системы учения, *невозможные сведения*.

К *невозможным* принадлежат, конечно, те сведения, которые не совместны с телесной или душевной организацией учащегося. Силы человека различны в различных периодах его жизни: и что может сделать один возраст, того не может сделать другой. ...Итак, в *систему учения* должны входить сведения *только совместные с организацией учащегося*, а все несовместные с ней должны быть исключены из нее.

Далее: возможные, по организации, сведения не все могут быть приобретены каждым, потому что недостало бы целой жизни для их приобретения. Достанет ли, например, жизни для одного только изучения всех, живых и мертвых, языков?

Это приводит нас к заключению о *невозможности* другого рода некоторых сведений — о невозможности их по несообразности не с организацией учащегося, а с временем, которое он может употребить для них. Итак, в систему учения должны входить сведения *только совместные с возможным пожертвованием времени учащегося*, а все несовместные с ним должны быть исключены из нее.

Мы видим здесь необходимость исключить из *системы учения* некоторые сведения, несмотря на то что они совместны с организацией учащегося. Какие исключим? Было бы противно здравому смыслу не дать преимущества сведениям полезнейшим перед прочими. Поэтому сведения не столь полезные, как прочие, становятся также, своим образом, в разряд невозможных, ибо здравый смысл отвергает их. Итак, в *систему учения* должны входить *только наиболее полезные*, а все не столь полезные должны быть исключены из нее.

Какие сведения наиболее полезные? Пользу их, как мы видели, должно искать относительно: 1) себя или личности; 2) Отечества; 3) человечества и 4) также относительно их самих собственно как *орудий*. Определим, какие сведения полезнее прочих по сим четырем отношениям.

**I. Наиболее полезные науки относительно личности человека.** Цель личного воспитания состоит в раскрытии и усовершенствовании телесных, умственных и нравственных способностей человека, так чтоб быть: по телу — здоровым и крепким, по уму — умным и просвещенным, по воле — добрым и благочестивым. Средство для этого состоит в том, чтоб *упражнять телесные и душевные способности*, потому что способности погибают от неупражнения, а от упражнения совершенствуются. Оставьте руку вашу в продолжение нескольких недель без всякого движения. Сей произвольный паралич руки кончится действительно параличом ее. То же можно сказать и о всех прочих

душевных и телесных способностях. Упражнение, напротив того, увеличивает их силу и может довести ее до высокой, удивительной степени.

При этом не надобно забывать, что воспитание только раскрывает и совершенствует способности, а не делает их. Большая ошибка учить детей тому, к чему они не имеют способности... Кто не способен к наукам, тот лучше сделает, если посвятит себя не им, а какому-нибудь искусству или ремеслу, к которому он наиболее сроден. Природа дала каждому человеку способность к чему-нибудь полезному. Старайтесь раскрыть сию способность и откажитесь от таких, в которых вам уже отказано. Трудно узнать в ребенке будущие его способности. Часто родители обманываются на этот счет; часто они (с сожалением мы просим их заметить это) предполагают в детях своих необыкновенные способности из живости речей их в неумолкаемом лепетании видят признаки будущего их гения. Случается, что сначала такие дети и действительно оказывают большие успехи в учении, но потом они начинают тупеть, перестают любить науки, получают даже к ним непобедимое отвращение и беспрестанно более и более, так сказать, глупеют, обманув совершенно надежды и мечты родительские. Тогда как другие, напротив, не обнаруживавшие сперва ничего блестящего, казавшиеся долгое время неспособными к наукам, вдруг начинают учиться отлично...

Вообще молчаливые и характерные дети, кажущиеся обыкновенно неприглядному наблюдателю тупыми, обещают больше, нежели живые, бойкие на словах и, по-видимому, даровитые. По трудности определить наперед будущие способности в маловозрастных (и за возрастного не всегда можно ручаться) остается верного только то, чтобы стараться извлечь наибольшую пользу из настоящих способностей, приняв все возможные предосторожности для будущих. Другого делать нечего.

Между телесными органами особенно важны для души органы чувств. Поэтому нужно особенно: *совершенствовать органы чувств*. От них чрезвычайно много зависит физическое и моральное благосостояние человека. Всякое чувство есть источник бесчисленных наслаждений. С потерей какого-нибудь чувства теряется для человека как бы часть Вселенной. Между чувствами важно особенно чувство зрения: его впечатления, как доказывает физиология, суть самые ясные и постоянные из всех других чувственных впечатлений...

Но так как жизнь человека заключена в большем или меньшем пространстве времени и так как с каждой частицей сего пространства силы человека изменяются, то должно изменяться и само упражнение сил сих. Для малых сил нужно малое упражнение, для больших — большое. Словом, надобно: *упражнять душевные и телесные способности соразмерно с их силами*. Иначе сии способности потеряются так же, как и от недостатка упражнения. *Ничего слишком* — вот условие и закон всего полезного...

Несоразмерность упражнений с силами упражняющегося можно разделить на два рода: 1) на чрезмерно продолжительное упражнение

и 2) на чрезмерно тяжелое. И то и другое излишества почти одинаково вредны.

Теперь приложим к наукам собственно то, что говорили здесь о воспитании вообще. Очевидно, что наиболее полезные сведения для личного умственного воспитания будут те, которые отвечают возрасту учащегося, т. е. телесным и душевным его способностям...

Заклучим: итак, в систему учения должны входить сведения, *только отвечающие способностям учащегося*, а все не отвечающие им должны быть исключены из нее.

**II. Наиболее полезные науки относительно Отечества.** ...Спрашивается: чтоб определить наиболее полезные науки для Отечества, необходимо ли нужно знать его идею? Нет сомнения, что было бы полезно знать сию идею, потому что, зная ее, можно вернее судить о том, какие науки согласны с целью Отечества. Но во-первых, трудно и не всегда возможно постичь идею Отечества. Ее трудно определить и тогда, когда она много уже обнаружила себя. А как предугадать ее в самом начале ее развития? Между тем Отечество подвигается вперед непрерывно. Оно не остановится для того, чтобы подождать, пока кто-нибудь откроет ее идею и приспособит к сей идее воспитание.

Во-вторых, если трудно постичь сию идею, то легко прийти в заблуждение насчет ее и почесть за настоящую идею Отечества свое собственное предположение...

В-третьих, зная идею Отечества недостаточно для определения воспитания, потому что идея сия, развиваясь, изменяет беспрестанно наружный вид свой. От одного поколения она требует, может быть, более физической силы, нежели умственной; от другого, напротив; и притом требует она, может быть, чтобы физическая или умственная сила была обращена в одном веке на такой предмет, на который она не должна быть обращена в другом веке...

Отечество требует таких только наук, которые могут служить для удовлетворения нужд его. Нужды его с течением времени изменяются. Следовательно, должны изменяться и соответственные им науки. Чтобы приготовиться к удовлетворению их, должно знать их или предвидеть... Еще полезнее приготовляться к нуждам самым непосредственным, настоящим, или зависящим от настоящего времени... Должно уступить закону необходимости.

Следуя сему закону, мы ничего не потеряем. Необходимость есть вернейшая и кратчайшая дорога к пользе...

Поэтому наиболее полезные Отечеству сведения будут те, которых требует настоящее и предвидимое его положение...

Итак, в систему учения должны входить сведения, *только соответственные состоянию Отечества*, а все несообразные с сим состоянием должны быть исключены из нее.

**III. Наиболее полезные науки относительно человечества.** Их определить нетрудно по аналогии с науками, нужными для Отечества.

Человечество, развиваясь, изменяется. Изменение сие обнаруживается *духом времени*. Дух времени показывает силу, способности человечества. С ним, следовательно, и надобно соглашать выбор наук.

Итак, в систему учения должны входить сведения, *только согласные с духом времени*, а все несогласные с ним должны быть исключены из нее.

IV. Остается определить наиболее полезные науки относительно их самих или вспомогательных. Но в сем отношении нет наук наиболее полезных. Есть только или необходимые, или вовсе бесполезные. Они необходимы, как скоро служат для приобретения нужных самостоятельных сведений. Они вовсе бесполезны, когда не служат для этого, потому что сами собой не составляют сведений самостоятельных, которые одни составляют *знание*.

...И самые самостоятельные сведения могут быть необходимой ступенью для других, следовательно, могут быть вспомогательными... Геометрия, например, состоит из самостоятельных сведений. Но если бы кто-нибудь захотел употребить ее как вспомогательную только науку для красноречия, тот весьма бы ошибся в своем расчете и сделал бы гораздо лучше, занявшись вместо геометрии изучением тех иностранных языков, которые богаты образцами красноречия. Другое дело, если бы он назначил геометрию вспомогательной наукой для физики. Тогда она была бы ему полезна не только сама по себе, но и как средство успеть в физике.

Итак, в систему учения должны входить сведения из числа *вспомогательных только необходимые*, а все, без которых можно обойтись, должны быть исключены из нее.

Все ли сказано теперь о системе учения вообще? Нет, еще мы не говорили о внешних средствах учащегося. Не все могут учиться всему, чему могли бы учиться. Нельзя сыну бедного поселянина заниматься одними науками с сыном богатого вельможи, хотя бы внутренние его средства, т. е. способности, и позволяли это. Не позволяют внешние средства, т. е. род жизни, богатство. Правда, с увеличивающимся просвещением внешние средства образования становятся, и будут становиться, доступнее для всякого; однако всему есть предел. Никогда рабочий класс народа уже и по тому одному, что время его назначено для механической работы, не будет иметь возможности научиться всему тому, что открыто для высших и средних званий.

Итак, в систему учения должны входить сведения, *только не превышающие наружных средств учащегося*, а все несообразные с ними средствами должны быть исключены из нее.

Теперь, кажется, мы разобрали все стихии, нужные для составления надлежащей системы учения. Соберем все стихии вместе и составим из них одно целое.

В систему учения должны входить, как мы видели, сведения: только совместные с организацией учащегося, только совместные с возможным пожертвованием времени учащегося, только наиболее полезные (т. е. только отвечающие способностям учащегося, только соответственные состоянию его Отечества, только согласные с духом его времени, только необходимые и из числа вспомогательных), только не превышающие наружных средств учащегося.

Сократим все сии стихии в одну наипростейшую формулу.

*Система учения должна заключать в себе все те, с необходимыми вспомогательными, сведения, которые соответствуют внешним и внутренним средствам учащегося, состоянию его Отечества и духу времени.*

Сия формула заключает в себе все, что разобрано было в предыдущих параграфах. Она, мы думаем, решает тот важный вопрос о системе учения, который требует *полноты сведений, без излишества...*

Система учения в детском возрасте требует:

а) чтобы преподаваемые детям сведения не переходили за границы их понятия;

б) чтобы сии сведения можно было сообщать детям с наивозможно раннего их возраста;

в) чтобы они, развивая умственные способности детей, способствовали сколько возможно к развитию и телесных сил их;

г) чтобы образовывали соответственно нынешнему духу времени;

д) чтобы служили, сколько можно более, к тому, чего требует настоящее и предвидимое положение Отечества;

е) чтобы составляли необходимое приготовление к дальнейшим сведениям.

Читатель видит, что все сии условия суть не что иное, как разложенная формула системы учения... за исключением одного только положения ее о *внешних средствах* учащегося. Первые три условия отвечают *внутренним средствам учащегося*, четвертое условие отвечает *духу времени*, пятое — *состоянию Отечества*, шестое, наконец, — *выбору вспомогательных наук*.

Посмотрим, удовлетворяет ли принятая теперь система детского учения сим условиям. Если она не удовлетворяет им, то мы вправе заключить, что она нехороша и требует перемены, ибо сии условия, как показано, думаем, основательно, необходимы для надлежащей системы учения.

Чему стараются у нас учить детей? Сперва их обучают читать и писать. Некоторая мода, сделавшаяся почти постоянным обыкновением, требует еще, чтобы дети, даже с самого нежного возраста, выучивали наизусть какие-нибудь басни, или русские, или французские. Потом, по мере увеличивающегося возраста, назначают детям: грамматику, арифметику, геометрию, закон божий, иностранные языки, священную, всеобщую, русскую историю, географию математическую, политическую, риторiku, пиитику, мифологию, рисование, танцевание и музыку. Учат в некоторых местах и физике, но так редко и так мало, что нечего упоминать о сей науке. В сем заключается *система наук*.

Сличим сию систему с вышеопределенными шестью условиями.

**Первое условие.** Она противится первому условию, требующему, *чтобы преподаваемые детям сведения не переходили за границы детского понятия*. Само учение наизусть басен и сказочек, которые, по видимому, весьма просты и весьма украшают малюток в глазах отца или матери, особенно перед посторонними людьми, не выше ли детского разума в некотором отношении? Не составляет ли более предмет чванства

родителей, чем существенную пользу детей? Могут ли дети понимать хорошо мораль, заключенную в баснях? Осмеяние слабостей и пороков человеческих, предостережение от злонамеренной хитрости и коварства, намеки на злоупотребление властью и т. п. согласны ли с детскими понятиями? Чтобы понимать самую простую мораль, надобно ее чувствовать. Без этого она мертвое слово. Но детская душа созрела ли для этого? Самые обыкновенные моральные понятия имеют только мнимую легкость. Кажется, что они всегда и всем доступны, но в самой вещи этого нет. Все, например, твердят беспрестанно, что *должно умереть*. Но все ли и часто ли понимают силу этой речи? Сколько людей чувствовали эту силу только один раз в жизни — перед смертью! Теперь осмеливаемся спросить: что понимает трехлетнее дитя, когда оно лепечет перед вами прекрасные стихи Крылова или Лафонтена? Попугай едва ли не столько же понимает слово *дурак*, которому его научили и которое он больше или меньше ясно и забавно произносит при виде гостя или хозяина дома. Не желая оскорбить родителей и родителей, признаемся, что лепетание наизусть басен их малютками казалось нам всегда смешным. Но мы не того мнения, чтоб басни не годились вовсе для детей. Напротив, полагаем, что они весьма полезны им. Только полезны не для того, чтоб учить их наизусть или учиться из них нравственной философии, а для того, что они согласны с состоянием и требованием детского ума. Чтобы душа младенца скорее развивалась, природа побуждает его упражнять свое воображение. Воображение, не поверяемое еще строгим рассудком, переступает беспрестанно в своих представлениях за границы возможности. Оттого младенец созидает около себя совершенно фантастический мир и любит жить в таком мире. Чего ни коснется рука его, все это теряет перед ним настоящее свое значение и превращается силой его воображения во что-нибудь недействительное. Когда дитя занимается игрушками, тогда думает вовсе о другом, нежели что такое в самой вещи эти игрушки. Игрушки для детского возраста важное занятие, ибо они упражняют и развивают умственные способности ребенка. Посредством их воспитывается его фантазия и растет ум; так, как посредством прыганья, скакания и других, по-видимому, безрассудных движений развиваются телесные его силы. Замечаем это здесь с тем намерением, чтобы показать родителям и воспитателям, как неблагоприятно препятствовать детской резвости и забавам. Не дети делают глупость, когда резвятся и забавляются, а те, которые запрещают им это делать. Вообще, воспитателям детей предлагаем правило: считать важным все то, к чему дети расположены от природы, как бы сии расположения ни казались незначительными или вздорными.

Итак, игрушки суть средства просвещения в детском возрасте. Но чтоб они были в полной мере полезны, не должно давать их готовые детям. Надобно, чтоб сами дети приготовляли их себе: игрушки, сделанные другими, теряют большую часть своей пользы, ибо лишают младенца случаев и побуждения изощрять свою изобретательность. Почему дети бедных родителей вообще догадливей насчет удовлетворения нужд и желаний своих, нежели дети богатых? Потому наибо-

лее, что богатые дети обременены покупными игрушками, а бедные дети сами достают или работают их. От басен мы перешли к игрушкам потому, что назначение тех и других должно быть почти одинаково. Мысли голые, не облеченные чувственными образами, не имеют долго доступа к уму младенческому, так, как и к уму младенчествующих народов. Между тем дитя чувствует надобность упражнять свой разум, в котором память и воображение несравненно сильнее рассудка. Вот отчего приятны для него басни и сказочки. Итак, читайте ему или давайте читать сии басни и сказочки, но не заставляйте его учить их наизусть; не требуйте особенно, чтобы оно постигло нравоучение басен. Басни могут развивать ум, но так, как химерические создания, а не логические или нравственные сочинения. Если вы имеете намерение укреплять память детей, то этого достигнете еще с большей пользой другими предметами, о которых будем говорить ниже.

Впрочем, басни составляют в обыкновенной системе учения энциклопедию детей только в самом раннем их возрасте. В возрасте, постепенно укрепляющемся, дети учатся, как выше было сказано, арифметике, грамматике, истории и т. д. Почти все сии науки действительно имеют много понятного детям, но они становятся несоразмерными с детскими способностями от *правила* учения.

Сие *правило* учения состоит в том, чтобы передать детям каждую науку *всю, от начала до конца*, только *вкратце*, предоставляя будущему их возрасту подробнейшее изложение оной. Всякий учитель старается достигнуть этой цели своим образом, своей *методой*, обыкновенно более или менее искусной. Но, как бы какая наука ни казалась первоначальной, она заключает, однако, в себе трудные места. Арифметика есть весьма первоначальная наука, но дробь ее, без сомнения, выше детского понимания в малом возрасте. Как вкратце ни учите, вы не сделаете дроби легкими для детей, напротив того. Гораций уже сказал: *стараюсь быть коротким, становлюсь неясным*. Сколько детей мучатся от учителей и мучают их в свою очередь (причем драгоценное время теряется невозвратно) дробями арифметики! Иной ребенок и учитель провели за ними, если счастье время всех переповторений, с год бесполезной и плачевной жизни. Между тем жизнь человеческая наполнена и без того потерями и бедствиями. Нужно ли, чтобы арифметика прибавляла свои мучения? Но не одна арифметика содержит сии неудобства. Все прочие науки, назначаемые детям, имеют свои *дроби*, свои затруднительные места.

Есть правило натуральнее сего, самое натуральное: это учить детей из какой-нибудь науки только тому, что не превышает их понятия, не затрудняет много ума их. С сим правилом вы можете смело начинать учить их всякой науке, какой угодно. Ибо всякая наука, как море, имеет свои мелкие места. Так, как и наоборот, всякая имеет свои глубины, даже бездонные. Передавши ученику из какой-нибудь науки все, что есть в ней легкого, т. е. все, для чего он не должен делать слишком великих умственных усилий, оставьте на время эту науку. Возьмите другую, третью, четвертую и т. д. Расположите все эти науки так, чтоб одна другой они помогали. Пока ученик собирает разные знания из сих

наук, рассудок его, по естественному закону, укрепляется. Как скоро вы почувствуете, что его рассудок довольно укрепился и может уже без опасности сражаться с трудностями прежней науки, которую вы было отложили, то начинайте заниматься опять с ним сей прежней наукой. Новые трудности заставят опять вас удалиться от нее. Новые силы опять возвратят к ней. И так до конца. Посредством сего *правила* ученик беспрестанно, с *наивозможно малыми усилиями*, будет приобретать новые сведения. Горизонт ума его будет распространяться нечувствительно, но беспрерывно и легко. Правда, исполнение сего *правила* требует большого искусства со стороны учителя. Учитель не только должен знать все мели и глубины науки — вещь немаловажная, — но и угадывать тотчас всю слабость и силу ученика своего, и поступать, *не теряя времени*, сообразно с сей слабостью или силой. Но в этом-то и состоит достоинство сего *правила*, что оно переносит большую часть тяжести с плеч младенческих на плечи взрослого человека, большую часть трудности учения от ученика к учителю. Здесь, видимо, сильный помогает слабому. Что этого натуральнее в сем случае?

Есть и такие науки, в числе назначаемые детям, которые вовсе не приличны им в малом возрасте: такова история. Годится ли для детей история, когда они не могут понимать слов: *народ, государство, законы* и пр., слов, без которых нет истории? Конечно, можно натвердить детям, что существовали некогда ассирийская, вавилонская монархия, что были или не были никогда Нин, Семирамида. Но это история ли? Одни собственные имена, географические названия и хронологические числа составляют только труп, а не живое тело истории. Душа сего тела заключается в *мысли человечества*, которой участь изменялась в течение веков и продолжает изменяться вследствие творческих законов, чему собственные имена, географические названия и хронологические числа служат только некоторыми указаниями, как физическое строение сердца служит указанием кругообращения крови в теле человеческом и соединенных с тем динамических и психических явлений жизни. Сия *мысль человечества*, ход ее судьбы, вовсе не детское занятие. Итак, следующая дилемма неизбежна: или вы будете учить детей в самой вещи истории и тогда понапрасну потеряете время — дети вас не поймут, или дети вас будут понимать, и тогда вы научите их не истории, а некоторому сцеплению имен, названий и чисел. Зачем же фальшивую монету выдавать за истинную? Не род ли это педантства, когда ребенок произносит громкие слова, которых смысла он не понимает?.. Такое несносное занятие способно только поселить в нем отвращение от всех наук вообще...

Не должно ли исключить решительно все, что относится к истории, из занятий первоначального учения? Этого не говорим. Все, чем можно показать раннему возрасту силу человека со стороны сердца, ума, характера, дарований, без сомнения, весьма полезно. Чем же можно показать эту силу человека? Частными жизненными описаниями. Посему полагаем, что избранные биографии примечательных людей могут составить весьма важную книгу для детского воз-



раста... Биография, по-видимому, есть один только вид истории, который может сообразоваться с детским возрастом...

Полагаем, что собственно история может войти в массу детских наук только под конец первоначального умственного воспитания.

Итак, принятая система детского учения не отвечает первому нашему условию. Перейдем ко второму.

**Второе условие.** Сие второе условие состоит в том, *чтоб можно было начинать учение детей с самого раннего их возраста.* Наук так много и так они обширны, а время течет с такой быстротой, что не нужно доказывать пользу наивозможно раннего учения. Но как можно начинать рано учить детей наукам, из которых одни по сущности своей, другие по правилу учения не соразмерны с детским возрастом? Физически невозможно. Это так верно, что многие родители и воспитатели были бы в большом затруднении насчет того, чем занять время детей или воспитанников своих, если бы употребляемая до сих пор метода обучения чтению и писанию не была так затруднительна и продолжительна. Кто не знает, что охотно заставляют детей сидеть за азбукой или за чистописанием иногда единственно потому, что они во время сих занятий, по крайней мере, не делают ничего дурного, не резвятся и не шалят, что с этой целью принуждают их трудиться лишнее время и над другими науками, хотя и не видят больших успехов учения?

Итак, дети начинают учиться, кроме чтения и писания, поздно или, что все равно, начиная учиться рано, учатся чрезмерно продолжительно. Это факт. Какая потеря времени! Разобравши все с точностью, найдется, что полезней для ребенка резвиться (ибо от резвости развиваются, по крайней мере, способности и силы телесные), нежели сидеть за науками без пользы; и что правы те родители, которые долго не начинают учить детей своих. Не жалко ли это? Если бы уже это был закон природы, что дети не могут рано учиться наукам, то делать было бы нечего: должно бы покориться жестокой необходимости, но нет — природа не написала этого закона. Напротив, она позволила проникать в некоторые ее таинства даже самым слабым понятиям. Умейте только воспользоваться сим позволением. Не теряйте сил ваших понапрасну для того, чтобы нести в руке вашей 50 пудов — вы и не приподнимете сей тяжести, но разложите ее на разные части тяжести... и вы ее понесете. То же и с науками: старайтесь разложить невещественную сию тяжесть по частям на детские способности, и вы удивитесь их силе. Но не обременяйте без меры их понятия в одном пункте. Следовательно, все дело состоит здесь в выборе сведений. До сих пор неприличный выбор оных должен был противиться раннему учению детского возраста.

**Третье условие.** Третье условие подлежащей системы детского учения требует, чтобы *преподаваемые сведения, развивая умственные способности детей, способствовали, сколько можно, к развитию и телесных сил их.*

...Какие главные способности в детском возрасте? Отроческий возраст (о детском собственно не говорим здесь как о слишком моло-

дом и по сей молодости не способном для большей части наук принятой системы), продолжающийся от 7 до 14 или 15 лет, отличается особенно со стороны ума *впечатляемостью* и *памятью*, со стороны тела — *мышечной деятельностью*.

Спрашивается теперь: обыкновенная система детского учения занимает ли способности детей? Занимает ли их соразмерно с их силами? Совершенствует ли органы чувств, зрение особенно?

*Она занимает мало.* Ибо дети, как мы выше сказали, или поздно начинают учиться, или, начиная учиться рано, учатся чрезмерно продолжительно, т. е. в обоих случаях теряется время. Сказанное теперь: *учатся чрезмерно продолжительно* — нисколько не противоречит утверждению нашему, что дети занимаются мало. Потому что мы говорим не о сидении детей за книгой или тетрадью (причем они большей частью только томятся и ничего не делают), а о деятельном их занятии, во время которого их способности находятся в действительном, а не мнимом упражнении. Что происходит с детьми в длинных и трудных их уроках? Телесные их способности находятся в бездействии, умственные работают мало. Конечно, память находит для себя много предметов в принятой системе детского учения. И в этом отношении нельзя осуждать сию систему. Но она очень недостаточна для отроческой *впечатляемости*. В ней слишком много отвлеченного. В ней все почти отвлеченное. Это не согласно с намерениями природы. Один сей недостаток обыкновенного учения детей требует уже перемены, исправления системы. Что касается до телесной, именно до *мышечной, деятельности*, то теперешняя система совершенно ей противится.

*Она почти не совершенствует чувств.* Правда, рисование и музыка раскрывают несколько зрение и слух. Но сие раскрытие слишком ограничено, особенно если согласиться, что эстетические понятия зрения и слуха, которыми собственно занимаются рисование и музыка, гораздо более относятся к эстетическому чувству, чем к самим органам чувств.

*Она занимает детские способности несоразмерно с их силами.* Мы уже выше старались показать, что преподаваемые детям науки или по существу своему, или по правилу учения вообще выше детских понятий. Отсюда следует, что дети принуждены напрягать *слишком* свои способности и мучиться, по крайней мере, бесполезно. Конечно, самое разнообразное и самое обширное учение не принесло бы никакой существенной пользы, если бы оно так передавалось ученику, что он нисколько бы не должен напрягать собственного ума своего. Но все-таки есть мера. Слишком натянутая струна лопается. От излишнего напряжения ума происходит обыкновенно физическая и моральная усталость. Сия усталость от частого возобновления своего может превратиться со временем в постоянную вялость души и тела. Можно смело полагать, что во многих учившихся людях природный ум развился бы лучше, был бы свежее, яснее, если бы они меньше принуждены были напрягать не по силам свои способности в отрочестве.

Должно учить детей сколько можно меньше тому, что требует

особенных усилий ума и эстетического воображения, и сколько можно более тому, что требует памяти. Потому что для особенных усилий ума дети не имеют довольно сил и для эстетического воображения они не созрели. А память у них прекрасная. Какие занятия требуют особенных усилий ума и воображения? *Изящно-словесные*. Мы не говорим, что для сих занятий нужен большой ум, но большие усилия ума. Чтобы приобрести способность выражать красивыми словами самую обыкновенную мысль, чтобы говорить много и кудряво о чем бы то ни было с малым количеством мыслей, чтобы привлекать внимание затейливыми оборотами к такому предмету, который сам собой никакого, может быть, не заслуживает внимания, для этого надобно несносно работать головой. Правда, со временем эта работа делается не тяжела. Но какова сначала? Надобно выломать так голову, как театральные балетчики выламывают себе ноги для антраша. И какая польза от *этого* рода мозговой гимнастики в нынешний положительный век? Не очевидный ли вред, напротив того, приучать к сочинениям молодого человека или еще ребенка о таких вещах, о которых он не имеет еще хорошего понятия? Приучать к витийству прежде, нежели он запасся идеями? Не привыкнет ли он от этого к смешной самонадеянности на свои способности, к пустой болтовне о ничтожных вещах или завиранью о предметах, которых он не понимает? Не получит ли бедный этот человек мысли, что нанизывать отборные и яркие слова, цветистые фразы на какую-нибудь гнилую ниточку мысли есть важное занятие в жизни...

Но отличим от изящно-словесности искусство передавать мысли свои просто, ясно и чистым отечественным языком. Хотя оно и не составляет собственно *знания*, ибо не увеличивает в уме числа полезных истин, но служит, как и иностранные языки, вспомогательным средством для *занятия* и, как сии языки, приобретается с помощью упражнения, навыка. Поэтому мы думаем, что весьма нужно занимать детей *частыми сочинениями на природном языке* не для того, чтобы они умели составлять витиеватые периоды, а для того, чтобы получили способность хорошо и скоро излагать свои мысли...

**Четвертое условие.** Сие условие заключается в том, чтобы *преподаваемые сведения образовывали соответственно нынешнему духу времени*.

Вопрос о духе времени принадлежит к самым высоким. Дух времени показывает степень развития, следовательно, степень совершенства человечества...

Премудрость творческих законов такова, что она ведет человека к совершенству такими средствами, которые с первого взгляда не имеют этого назначения или даже противятся ему. ...Литература, как непосредственная нужда (*разума*) понятия, составляет теперь один из важнейших предметов деятельности человеческой. Другой важный предмет деятельности человеческой состоит в приобретении физического благосостояния.

Для приобретения физического благосостояния наш век употребляет три главных средства: 1) усиление промышленности машинами;

2) сообщение с разными краями света и народами; 3) утверждение обязанностей и прав каждого члена общества. Я упоминаю только о тех средствах физического благосостояния, которые имеют наибольшее отношение к наукам..

1. Для усиления промышленности машинами нынешний век требует особенно наук *математических и физических*.

2. Для сообщения с разными краями света и народами он требует особенно *знания живых языков*.

3. Для утверждения обязанностей и прав каждого члена общества он требует особенно *сведений политических, гражданских*.

...Заклучим, что сохраняемая до сих пор система детского учения вовсе не отвечает нынешнему духу времени...

**Пятое условие.** По сему условию *преподаваемые детям сведения должны, сколько можно более, служить к тому, чего требует Отечество*.

...Чтобы решить этот вопрос, надобно прежде показать, какие науки полезнее прочих для России...

Просвещение, как явление развития рода человеческого, переходит от одного народа к другому, изменяясь сообразно свойству народов...

Но каких наук особенно требует теперешнее положение нашего Отечества? Положение России можем рассматривать для нашей цели в двух отношениях: 1) в отношении к разным классам ее народа, и 2) в отношении к разным ее обитателям...

Для низшего класса народа полезны: *чтение, писание, четыре правила арифметики, первоначала геометрии, механики, химии*. Все сии науки, как увидим после, весьма приличны детскому возрасту во всяком звании. Только химия должна быть преподаваема после прочих, ибо требует некоторых приготовительных наук.

Для высшего класса, который особенно мы должны иметь в виду (ибо предполагаем самые обширные *внешние* средства учения), нужны: фортификация, артиллерийская наука, инженерное искусство, тактика, стратегия, познание образования армии и ее судопроизводства. Сии науки в собственном их виде не могут быть преподаваемы, говоря вообще, детскому возрасту, который должен только готовиться к ним. Первым приготовлением ко многим из них служат: первоначала математики и черчение, которые и должны быть в числе наук, назначаемых детям. Живые языки, особенно французский, немецкий и английский, весьма соответственны способностям детского возраста. Но технология и сельское хозяйство не соответственны оному в собственном их виде. Детей можно только готовить к ним и, следовательно, учить: *минералогии, ботанике, зоологии, физике и химии*, потому что на сих науках основывается сельское хозяйство и технология.

Для всех русских нужно знание отечественного своего языка, приобретаемое *русской грамматикой и чтением образцовых русских писателей*.

Исчислим теперь только *свойственные детскому возрасту науки*,

сведения и занятия, которых требует особенно наше Отечество. Они суть: чтение, писание, черчение, арифметика, геометрия, минералогия, ботаника, зоология, физика, химия, русская грамматика, чтение образцовых русских писателей, живые языки. В этом исчислении, хотя оно весьма неполно (ибо в нем пропущены все науки, приличные средним званиям и образованности вообще), находим много наук, не принятых еще в систему детского воспитания. Детей не обучают черчению, минералогии, ботанике, зоологии, физике и химии...

**Шестое условие.** Сие условие состоит в том, чтобы преподаваемые детям сведения составляли необходимое приготовление к дальнейшим наукам.

Мы не можем войти здесь в подробное разыскание всех наук среднего, или юношеского, умственного воспитания, для которых первоначальное, или детское, учение должно служить приготовлением...

Достаточно для настоящей нашей цели упомянуть о таких только науках, которых надобность доказана уже выше. Сейчас, например, мы видели надобность технологии, сельского хозяйства, химии и т. д. Спрашиваем: служат ли к ним приготовлением науки, которым обучают у нас детский возраст? Каким, например, образом откроет к ним дверь латинская грамматика? «Посредством раскрытия умственных способностей», — скажут. Согласен, что латинская грамматика может раскрывать умственные способности учащегося ей, но и все другие науки окажут в этом случае, по крайней мере, столько же пользы, как латинская грамматика, умеете только за них взяться как следует. Все науки должны иметь двоякую цель: обогащать ум познаниями и раскрывать умственные способности вообще! В отношении к последней цели метода преподавать какую-либо науку важнее самой сущности сей науки. Если латинская грамматика раскрывает умственные способности, то многие другие науки не только делают то же, но и обогащают непосредственно ум положительными сведениями, полезными для жизни, а некоторые, сверх того, совершенствуют даже физическое свойство учащегося. Было бы нерассудительно не предпочесть таких наук сей грамматике, ненужной в свете. Что есть воспитание, между прочим, как не сообщение человеку тех сведений, посредством которых он становится способным к исполнению житейских дел и обязанностей. Если он не приготовится к ним, или, что все равно, приготовится совершенно к другим делам и обязанностям, то будет бесполезным бременем для общества. И общество его отвергнет — следствие необходимое.

Впрочем, несправедливо было бы допустить, что такие науки, как латинская грамматика, не препятствуют или даже не способствуют дальнейшему образованию, согласному с нынешним усовершенствованным состоянием обществ. Они решительно вредны в этом отношении, ибо отнимают для себя время, драгоценное для приобретения положительных сведений. Круг сих сведений так ныне расширился, что нельзя довольно рано приобретать их или пренебрегать

временем, в которое можно это делать. Полезнейшее должно предпочесть полезному...

Мы старались показать сии предметы. Старались основать выбор их не на произвольных каких-нибудь положениях, но на требованиях детской организации и степеней существующего в Европе просвещения. Остается теперь взглянуть, есть ли какое *натуральное начало*, по которому можно расположить науки в продолжение всего первоначального учения, т. е. определить, какие науки должны следовать одни за другими...

Из всех наук ни одна столько не передает уму сведений через все чувства вообще, и особенно через чувство зрения, как натуральная история. Следовательно, она принадлежит к самым приличнейшим наукам детского возраста. Этого мало, она не только весьма прилична детям, но должна служить основанием всему первоначальному учению, потому что никакая наука так совершенно не отвечает всем условиям хорошего умственного воспитания детей, как натуральная история. В этом отношении она берет преимущество перед самыми живыми языками, весьма, впрочем, приличными первоначальному учению. В самой вещи:

I. Она из всех наук самая понятная для детей. Конечно, все науки имеют в себе более или менее доступного детскому понятию, но ни одна столько, как натуральная история. Дети с весьма обыкновенными способностями, но с хорошей памятью и некоторым прилежанием могут успеть в ней чрезвычайно.

II. Ей можно начать учить детей с весьма раннего их возраста. Во-первых, потому, что она проще прочих наук. Во-вторых, потому, что дети занимаются ею охотнее, нежели прочими, находя в ней приятную пищу своему любопытству, которое врождено особенно детскому возрасту. Самый нежный возраст, когда не только слаб рассудок, но не крепка и сама память, не способен уже к некоторым занятиям по натуральной истории. Сей возраст, например, можно уже знакомить с различиями цветов, которыми окрашены вещи в природе... Можно знакомить особенно с природой посредством столь любимых детьми изображений различных зверей, птиц, рыб, пресмыкающихся, раковин, насекомых, растений и т. д.

Показывая сии существа природы, можно называть имена их, делать даже некоторую их характеристику, обращая особенное внимание детей на отличительные признаки сих существ.

III. Она служит физическому и умственному развитию. Припомним, что для физического и умственного развития мы положили правилами: упражнение телесных и умственных способностей. Упражнение сих способностей соразмерно с их силой, совершенствованием органов чувств. Всем сим правилам совершенно отвечает натуральная история. Она упражняет не только умственные, но и телесные силы: экскурсии в пользу ботаники, насекомых, минералов и тому подобного служат для ума и тела вместе. Она занимает столько, что самые прогулки детей обращаются в некоторый род уроков. Собираение растений, бабочек, насекомых, в большем возрасте ловля птиц,

пресмыкающихся, рыб, млекопитающих могут доставлять и пользу и удовольствие. Физиология показывает, что детский возраст любит и непременно требует большого телесного движения. Учение натуральной истории не только не препятствует ему, но и само его нуждается. Этого мало, натуральная история совершенствует чувства: что лучше ее может приучить глаз к точному суждению о формах, цветах, размерах? Тысячи оттенков, тысячи тонкостей, которые обыкновенно исчезают от глаз не занимавшегося предметами природы, приметны глазу натуралиста. Если бы натуральная история совершенствовалась только чувство зрения, то уже одна эта выгода дала бы ей право занять место между науками первоначального воспитания. Какое еще удивительное ее свойство? Она приспособляется ко всем понятиям, принимает такую величину, для какой кто способен. Вы не найдете такого слабого ума, для которого она показалась бы слишком трудной. Но и не найдешь такого сильного ума, который бы нашел ее слишком легкой. Она и легка и трудна в высочайшей степени. Как горизонт небесный, ее пределы недоступны никакому телескопическому зрению. И совсем тем надобно быть слепыми совершенно, чтобы не обнять ее в чрезмерной обширности. Соразмерна со всеми способностями и со всеми обширна. Природа! Ближайший к нам и безмерный предмет!

...В природе и в обществе людей ничего нет неподвижного. Все имеет движение, все преобразовывается. И наши мнения, привычки, вкус, нужды ныне вовсе не те, какие были прежде. Зачем же оставаться при прежней системе учения?.. Время кончиться старинной, так сказать, готической системе умственного воспитания. Пора приспособить ее к нашей современности...

## Егор Осипович Гугель

(1804—1842)

---

*Педагог, автор учебных книг, один из издателей «Педагогического журнала». Родился в 1804 г. в Саксонии. Сиротой был вывезен в Россию (1809). Приемный отец дал ему имя, отчество и фамилию и поместил мальчика в лютеранскую школу Петра и Павла в Петербурге (1814—1819), а затем в пансион пастора фон Муральдта, одного из учеников и последователей швейцарского педагога И. Г. Песталоцци. В 1826 г. Е. О. Гугель выдержал экзамен на звание учителя и поступил учителем немецкого языка в инженерное училище. В 1830 г. был назначен инспектором классов в Гатчинский воспитательный дом (переименованный потом в сиротский институт).*

*Здесь Е. О. Гугель провел учебные преобразования в начальных классах. Он отменил метод взаимного обучения, разделил классы на параллельные отделения. Обучение приняло воспитывающий характер. Гугель, как учитель, стремился действовать не на одну память, а на воображение и ум своих учеников. На уроках дети подготавлива-*

лись к восприятию новых знаний, развивалась их способность воспринимать и наблюдать, а потом уж выражать все это словом. Обучение велось от наглядных предметов к понятиям, от примеров к правилам. Мальчики знакомились со средой, в которой жили. Гугель держался принципа: «Не системы нужны детям, а массы предметов», которые они могли бы наблюдать, сравнивать между собой и приводить их в надлежащие соотношения. Объяснительное чтение сопровождалось показом каждого предмета и разъяснением увиденного и прочитанного. Как инспектор он требовал от учителя разнородных знаний.

По характеристике А. Г. Ободовского, это был человек «необыкновенных дарований». Образованием своим он обязан был только самому себе. Самоучкой выучил французский и английский языки. По методу Жакото выучился русскому языку и овладел им в совершенстве. Не находя в учебной отечественной литературе книг, пригодных для чтения в младших классах, Гугель, взяв за основу зарубежные книги, во многом изменил их в применении к русскому быту. Так в 1832 г. появилась учебная книга «Чтения для умственного развития малолетних детей и обогащения их познания», выдержавшая ряд изданий. Затем были изданы учебные книги Гугеля: «Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка» (Спб., 1833), «Метода Жакото, изложенная для родителей и наставников» (Спб., 1834) и др.

В 1832 г. Е. О. Гугель предложил учителю П. С. Гурьеву на общие средства открыть школу для малолетних детей — от 4 до 7 лет из числа находившихся на воспитании сирот в семьях жителей Гатчины. Им было разрешено в виде опыта набрать десять мальчиков от 4 до 6 лет. Эта «малолетняя школа» была организована сначала отдельно от института, а потом вошла в его состав. Гугель разработал проект школы на основе пятилетнего опыта воспитания таких детей (1832—1837). Здесь они приобретали навыки совместной жизни, правильное общее развитие. Создавалась атмосфера одной большой семьи, где каждый заботился друг о друге. В России это была первая попытка создания такого типа школы. Впоследствии возраст детей этой школы поднялся сначала до 7 лет, а потом до 10, а количество воспитанников возросло до 120. После окончания ее учеников зачисляли в I класс общего курса института.

В 1840 г. по проекту инспектора Гугеля выпускной (V) класс был разделен на два отделения, одно из которых стало готовить воспитанников к званию учителя. В этом отделении Е. О. Гугель ввел педагогические дисциплины; преподаванию педагогики предшествовал большой курс введения в антропологию и психологию. В 1841 г. Гугель оставил Гатчинский сиротский институт по болезни.

Практическая педагогическая деятельность Е. О. Гугеля была высоко оценена В. Ф. Одоевским, наблюдавшим его на занятиях с детьми, а впоследствии К. Д. Ушинским, который заметил, что Гугель был едва ли не первым педагогом в России, взглянувшим на дело воспитания вполне серьезно.



Е. О. Гугель — автор учебных книг для начальных классов в духе развивающего обучения И. Г. Песталоцци. Смысл воспитания он видел в усовершенствовании физических и умственных способностей ребенка. Игры и умственные упражнения, считал Гугель, призваны действовать этому. При хорошо развитом уме и привычке размышлять воспитанник сможет потом глубже и вернее постигать нравственные правила, освобождаться от нравственных заблуждений, неверных представлений, ложных взглядов, предрассудков. Умственные упражнения должны как можно раньше входить в состав первоначального обучения и облегчать всякое преподавание. Под умственными упражнениями Гугель понимал элементарное практическое введение ученика в логику с помощью примеров, вопросов, задач. Отечественный язык, соединяя в органическое целое все другие предметы преподавания, должен заключать в себе множество задач (письменных и устных) для умственного развития детей и обогащения их знаниями о Земле и ее обитателях, о явлениях природы и др. [3, с. 11].

В книгах Е. О. Гугеля было многое из того, что потом усовершенствует и разовьет К. Д. Ушинский в своих учебных книгах «Родное слово» и «Детский мир».

---

### Из рецензии на книгу Петра Гурьева «Арифметические листки...»

Сущность всякого преподавания, по нашему мнению, не столько заключается во *многознании* и в *объеме* какого-либо предмета обучения, сколько в *основательности*, с которой оный преподается; в *самомышлении*, возбуждаемом через оное в учащемся; в приучении ученика к тому, чтоб он *ясно представлял* себе преподаваемый предмет и научался рассматривать оный со всех точек зрения; наконец, в *постепенном ходе преподавания*, не смешивая притом *ненужного* и не выпуская ничего существенного, соображаясь также с различными степенями развития умственных способностей каждого учащегося.

Вот главные правила, которых должно держаться при всяком преподавании в арифметике; но чем больше, чем разнообразнее число учащихся, тем труднее сие становится и тем приятнее должны быть преподавателю пособия, облегчающие его в соблюдении сих правил.

Думаем, что «Арифметические листки...», подобно изданным г-ном Гурьевым, принадлежат к полезнейшим пособиям сего рода, полагаем даже, что они в многочисленных классах необходимы.

*Сверх сбережения времени*, говорит автор, они дают учителю средство возбудить и поддержать в учениках своих, сколько возможно, *самодетельность*. Притом листки сии облегчают учителю средства давать ученикам множество задач на разрешение и в свободное от уро-

ных часов время и таким же образом поверку оных; ибо по прилагаемым к задачам номерам учитель, имея перед собою книжку, вмещающую в себе ключ или решения задач с таковыми же номерами, легко и весьма скоро может поверять учеников.

...К тому же большая часть сих задач весьма поучительного содержания, относясь или к истории, или к статистике и т. п.; в особенности же применены они к употреблению в общежитии, также имеют то преимущество, что приурочены к русскому быту и не выбраны из существующих у нас книг по сей части.

Наконец, укажем еще на вопросы, помещенные в конце книги. Внимательный читатель убедится, что форма и дух сих вопросов заставляют ученика размышлять. Конечно, нет никакой необходимости, чтоб учитель делал именно сии только вопросы; напротив того, он должен делать их сообразно с получаемыми от учеников ответами, но лишь бы он делал их в сем духе развития, а не так, как у нас иногда припечатываются к книгам вопросы, на которые можно найти ответы, механически прибирая к оным слова текста...

## К читателям «Педагогического журнала»<sup>2</sup>

...Желаю, чтобы надежда наша, возбудить участие в великом деле воспитания, не осталась тщетною. Доколе наставники и воспитатели не будут взаимно сообщать мнений своих о предметах воспитания, доколе таковые сообщения не будут согреваемы участием публики, до тех пор в воспитании нельзя ожидать перемены к лучшему... Все сознаются, все громко говорят, что у нас господствует чрезмерное разногласие в воспитании и преподавании вообще. Но каким же образом помочь сему, когда воспитатели и наставники сами остаются равнодушными к своему делу и как бы чуждаются обнаружить гласно свои мнения? Только через мену идей мы доходим до истины, только при гласном обсуживании предмета понятия об оном могут обобщаться. И где более настает в том нужды, как не в деле воспитания?..

## Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка (в трех курсах)

(из «Предисловия»)

«Вся книга разделена на три курса так, что каждый курс с надлежащими применениями и с решениями задач, как словесно, так и письменно, может быть пройден в продолжение года, если назначить для сего предмета преподавания один урок в неделю, что, по моему мнению, весьма достаточно. Полагая, что подобные упражнения должны входить в состав преподавания отечественного языка, который всегда должен бы быть цементом соединения в одно органическое целое всех прочих предметов преподавания, почитал я не излишним обозначить сие некоторым образом на заглавном листе словами: «при преподавании отечественного языка» [3, с. XIII].

## Иван Иванович Давыдов

(1794—1863)



Филолог, академик Петербургской АН (1841). Родился в семье небогатого дворянина Тверского уезда. Первоначальное образование получил дома. Учился в Тверском дворянском училище, затем за особые успехи в учении был направлен в Московский университет (1808), где слушал лекции на двух факультетах — словесном и математическом. За диссертацию на латинском языке «О различии греческого и римского образования» был награжден золотой медалью (1810). В 1812 г. произведен в кандидаты по словесному отделению. В Казанском университете слушал лекции Н. И. Лобачевского и других известных профессоров (1812—1813). По возвращении

в Москву получил степень магистра за диссертацию на латинском языке «О критике в древней филологии» (1814), а через год — степень доктора словесных наук за диссертацию «О преобразовании в науках, произведенном Бэконом» (1815). Большая часть этой диссертации была напечатана в журнале «Вестник Европы» и послужила основой для книги «Опыт истории философии» (М., 1820).

С 1814 г. И. И. Давыдов преподавал в университетском Благородном пансионе, возглавлявшемся известным в то время педагогом А. А. Прокоповичем-Антонским, сначала словесность, а потом и математику. В следующем году был назначен инспектором. За время службы Давыдов провел учебные преобразования, создал библиотеку, физический и минералогический кабинеты. Через каждые две недели собирал воспитанников на литературные собрания (сходки), на которых читались речи, стихотворения, разбирались произведения писателей.

В 20-е гг. И. И. Давыдовым были изданы пособия для воспитанников университетского пансиона: «Греческая грамматика», «Учебная книга латинского языка», «Учебная книга русского языка», «Начальные правила русской грамматики».

Не прерывая преподавания в пансионе, с 1817 г. Давыдов стал профессором университета по латинской словесности и философии.

Издан для студентов университета «Речи Цицерона» (1821). До 1831 г. читал курс лекций по высшей алгебре на физико-математическом факультете, опубликовал исследование «Об исчислении вероятностей» и др. Возглавляя кафедру русской словесности (1831—1847), написал для студентов руководство к своим лекциям — «Система словесности» (1832) и составил программу по классу красноречия и поэзии (1834). В 1837—1838 гг. издал свои лекции под заглавием «Чтения о словесности».

В 30-х гг. И. И. Давыдов был назначен инспектором над частными пансионами в Александровском сиротском и Лазаревском институтах. В Александровском институте он преобразовал учебную часть: заново были составлены программы по всем предметам в двух отделениях института — мужском и женском, особенно по отечественному и иностранному языкам. Из мужского отделения воспитанники поступали в университет студентами, а из женского — наставницами в частные дома. На женском отделении Давыдов преподавал педагогику. К этому времени относятся и его печатные труды по педагогике: «О согласовании воспитания с развитием душевных способностей» (1834), «Письма о воспитании» (1837) и др.

В «Обществе любителей российской словесности»<sup>1</sup> Давыдов был последовательно секретарем, председателем и редактором трудов общества (здесь напечатаны его статьи: «О порядке слов», «Переводы из Цицерона» и др.). Вместе с профессором М. М. Снегиревым<sup>2</sup> собирал речи профессоров Московского университета, изданные потом «Обществом любителей российской словесности» с краткими их биографиями.

С 1847 г. научно-административная и педагогическая деятельность И. И. Давыдова проходила в Петербурге: директор Главного педагогического института (1847—1858), член Главного правления училищ, председатель комитета по рассмотрению учебных руководств. В этот период им были опубликованы значительные труды: «Опыт общесравнительной грамматики русского языка» (1852), «Об изучении древних языков, и преимущественно латинского» (1852).

Своей учебно-научной деятельностью И. И. Давыдов содействовал подготовке преподавателей русского языка и словесности для университетов, гимназий и других учебных заведений России.

---

## О согласовании воспитания с развитием душевных способностей<sup>3</sup>

Жизнь человеческая проявляется в переходе одного возраста в другой. Душевные способности, равно как и силы телесные, развиваются последовательно, в известном и определенном порядке возникают, цветут, зреют. В дитяти, как в семени, хранятся начала всех способностей; юноша представляет собою время цветения; мужество соответствует зрелости.

Все сии различные состояния духа нашего обнаруживаются в трех главных стихиях: чувстве, уме и воле; они-то проходят все степени развития по предначертанному создателем закону. Умственное приобретение знаний, нравственное облагородствование воли и образование вкуса совершаются в различных возрастах жизни. На первой степени развития, на лоне матери, пробуждаются способности; здесь в особенности образуются чувства. Второй возраст — юность; посвящается раскрытию и обогащению ума под руководством отца или наставника. Переход в возраст мужества предназначен к образованию воли — ее самобытности. В это время при благословении проведения законы внешний, или общественный, и внутренний, или нравственный, бывают ангелом хранителем человека.

Большую частью редкие успехи в воспитании происходят от трех главных погрешностей: или начинают учение преждевременно и продолжают непоследовательно; или не все стихии души нашей развиваются в воспитании. Обыкновенно спрашивают: чему учить надобно сына или дочь? А лучше бы спрашивать о том, как должно развивать душевные способности. Дайте им правильное развитие: они будут в состоянии приобрести все нужные сведения. Воспитывайте чувство, ум и волю согласно с их развитием — вот простой закон, в котором заключаются все правила воспитания. Дитя, еще не связывающее своих представлений в одно целое понятие, в состоянии ли воспринимать многие посторонние понятия? Возможно ли дитяти, не постигающему предметов, его окружающих, объяснять предметы ученые? Воспитатель тогда только может питать учением детское внимание, когда душевные силы начнут развиваться собственною деятельностью.

Желание многих родителей слишком рано учить детей губит юные способности, преждевременно ослабляет их и препятствует полному их развитию. В дитяти преимуществом жизнь растительная; в нем духовные силы едва лишь раскрываются. В сем возрасте мать, первая наставница, обязана давать надлежащее направление возникающим способностям. В очах матери, как в зеркале, дитя учится само себя понимать: видит оно в сем зеркале нежность и любовь — и в нем отразятся те же чувствования.

Первоначальное проявление сих чувствований должно состоять в повиновении и благодарности. Пока дитя еще походит на простое чувственное существо, мать должна показывать примеры благотворительности. Дитя, руководимое разборчивою строгостью, будет послушно; любясь исполнением желаний своих, познает оно всю важность благодарности. Напрасно матери при каждом требовании детей торопятся удовлетворять их желания: ощущаемый недостаток возвышает цену благодеяния, скорее рождает в юной душе признательность. Напротив, изнеженные дети ни благодарны, ни послушны; они-то оказываются совершенно безнравственными.

Благоразумие велит также обуздывать телесные побуждения к лакомству и другим прихотям; надобно более занимать благороднейшие чувства — зрение и слух. Чувственность, сколько возможно ранее, да уступит место нравственности; с ранних лет да приучатся де-



Здание Московского университета (40-е гг. XIX в.).

ти к умеренности и воздержанию. Сии добродетели действуют на здоровье, научают нас отказывать себе в любимых потребностях, лстящих чувствам, и обращать внимание на сторону духовную. Детский возраст замечателен тем, что в нем возрождаются различные склонности. Дитя, как нравственное лицо, лишь только начинает чувствовать свою деятельность, обращается к познанию себя самого; тогда из растительной жизни образуется жизнь разумная. Не откладывайте до другого дня забот о детях: преследование направления пробудившейся деятельности душевной столь важно, что один день иногда может быть или зарею их счастья, или началом бедствий.

С раскрытием деятельности сил разгорается и воображение: дети начинают заводить разные игры. Давайте им волю выбирать забавы; они верно выберут их по своим склонностям; не допускайте только в игрушках излишества и роскоши. Старайтесь заранее приучать зрение к изящным видам, а слух — к изящным звукам.

Всего опаснее в этом возрасте зависть: она своевольно переступает границы между моим и твоим и превращается в корыстолюбие. Это самый вредный плевел, похищающий у благотворных растений жизненные соки; его немедленно должно искоренять. Зависть обнаруживается и в забавах: завистливые дети не терпят ровесников, отличающихся в играх. За это или должно следовать наказание, или надобно в дитяти развивать доброе чувство — довести его до того, чтобы ему было приятно разделять удовольствие с товарищами.

Так возбуждаются в чувственной жизни начала разумные и нравственные. Засим наступает время развития чувства религиозного. В благоговении родителей является детям нечто возвышенное...

Переход детства в отрочество ознаменовывается тем, что сила представительная возрастает, разумение получает способность к учению. В этом возрасте представления возвышаются до понятий, вооб-

ражение становится деятельным, а склонности обращаются в характер; умственная сфера берет первенство над чувственностью; при всем том действия воли, как нравственное, так и религиозное, еще покоятся неразвитые, хотя они явственнее, нежели в возрасте детском. Тут воспитание переходит из рук матери в руки отца или наставника. Мать, имевшая под своим надзором чувственный возраст дитяти, передает отрока отцу или тем, которые должны печись о развитии умственном. Домашнее воспитание должно согласовываться с общественным для того, чтобы разные стороны, из коих одни совершенствуются в семейственной жизни, а другие — в училище, всегда согласовались одна с другою. Разумение в отроке составляет главный предмет воспитания: посему родители должны стараться всячески питать любовь к учению. В усилении ее собственно состоит преимущество общественного воспитания перед домашним. Важность учения в этом возрасте не в количестве сообщаемых знаний, а в возбуждении сильнейшей деятельности к их приобретению и к размышлению о том, что приобретено.

Что ж принять за руководство в отроческом возрасте? Здесь главное правило заключается в том, чтобы познать отличительную способность души и ее возбуждать. Отроческий ум любит упражняться в образовании изящного чувства слуха и зрения: для сего необходимо занятие живописью и музыкою. Тут можно испытывать внимание отрока соображениями чисел и протяжений как чувственных воззрений места и времени. В магните от постепенного прибавления тяжести увеличивается сила — так усиливается и юное соображение исчислениями. К сему же времени относится изучение языков. Непостижимое устройство человеческого слова, которое в детстве приобретает навыком, без всякой отчетности, преобразуется с помощью наук в органическое целое. Странно только, что иные начинают упражнять сперва в мертвых языках, для которых потребно двойное соображение, вместо первоначального и простейшего упражнения в живых языках, особливо в отечественном. Читая образцовых писателей, мы неприметно изменяем разговорный язык наш на изящный язык красноречия.

Одно из основных правил воспитания состоит в современном упражнении памяти и рассудка. Бесплезно учить наизусть без соображения: это, с одной стороны, уничтожает занимательность предмета, с другой — затрудняет понятия; не обременяйте памяти, особенно изучением чего-либо непонятного. В том, что понятно, упражняется она вместе с рассудком; с укреплением суждения сама память становится твердою. Иные стараются выучивать много; но через это ослабляется суждение, потому что ум не имеет достаточной силы обсуживать выученное.

Отроческому возрасту приличны гимнастические упражнения. Когда жизнь переходит в разумную, тогда и тело становится способным к упражнению в искусстве, требующем развития чувства к изящному. Лучше остановить слишком быстрое раскрытие душевных способностей, нежели ослабить тело: для развития отроческой души еще оста-

ется впереди много времени, а потерянное время отрочества для тела невозвратимо. Движение в физической природе то же, что мысль в духовной; для самого здоровья необходимо умеренное согласование сил душевных и телесных. Наблюдайте такое уравнивание духа и тела до тех пор, пока продолжается развитие организма.

Умеренность и воздержание, пробужденные в детском возрасте, должны в отрочестве получить высшее значение. К сим свойствам, сопровождающим умственное развитие отрока, принадлежит развитие нравственного и религиозного чувства: разумная сфера соответствует нравственной; детская благодарность и покорность родителям — принадлежности первого периода — здесь переходят в признательность и уважение. Если желаете, чтоб юный нрав благородствовался, то поддерживайте в нем сии чувства. Но довольно одной привязанности к домашним; кто готовится для жизни общественной, тот должен научиться уважению старших. Дурные привычки дитяти получают в отроке значительную силу и нередко переходят в своеволие, упрямство и дерзость. От того, чья воля не свободна еще от чувственности, нельзя требовать возвышенных добродетелей, каковы: великодушие, щедрость и подобные; по крайней мере, должно возбуждать в отроческом возрасте чувство обязанностей общественных. Не надобно питать душу одними только приятными впечатлениями, но и склонять ее к пожертвованиям. То, что сначала бывает внешнею обязанностью, раскрывает мало-помалу нравственное чувство и обращается во внутреннюю потребность. Чувство детской зависти в отрочестве может возрасти до корыстолюбия, а потому здесь надобно развивать чувство справедливости. Рано, слишком рано можно пробудить готовность к услугам, прямоту, честность; в сем возрасте детская благотворительность переходит в попечение о благополучии ближнего. Возбудить сии чувствования — долг домашнего и общественного воспитания...

Наступает важнейший период воспитания — юность, время совершенного развития рассудка, вкуса и характера, переход духовной жизни в высшую сферу способностей: ум, фантазию и волю. В сем периоде из знаний образуются науки о боге, человеке и природе, чувствования творят идеалы, а склонности обращаются в нравственные направления. Сердечные чувствования, прекраснейшие спутники жизни нашей, принимаемые в первородной чистоте своей, возникают в юности; в них обнаруживается воля человека, главнейший предмет воспитания. Она получает тогда только высокое достоинство, когда не подчиняется холодному и безжизненному знанию, а, напротив, воспринимает в себя те лучи света наук, кои истекают из сердца. Очищайте склонности и чувства, одушевляйте их любовью к наукам и искусствам: вы неприметно усовершенствуете нравственность. Юноша начинает борьбу со страстями; и хотя воспитание не может совершенно отвратить этой борьбы, по крайней мере, оно дает силы к их преодолению. Науки и искусства — такие два гения, которые укрощают и умеряют страсти. Здесь один ум не удовлетворяет юношу; сердце требует своих предметов и всеми силами старается их обре-



сти. Возвышенные чувства волнуют грудь юноши; он мечтает о чести и славе; фантазия его парит за пределами здешнего мира; везде представляется ему идеал счастья. В райской жизни идеалов согревается и оживляется искусство. Мыслящая способность, вполне раскрытая, уже в состоянии обнимать весь круг человеческих знаний.

Кто ж руководствует нас в этом возрасте? Юноша выходит из-под надзора материнского; зависимость от наставника уже для него тягостна; в это время отец довершает воспитание сына. Если детство хранит попечительная мать, отрочество проходит большею частью под руководством наставников, то отцу остается согласовать домашнее воспитание с общественным; он берет сына от учителей и вводит с осторожностью в свет, старается направлять свободно начинающую действовать волю к отличению добра и зла. Таким образом юноша созревает и становится самобытным; так образуется его воля. На поприще жизни наставник наш — внутренний голос совести...

Нередко поверхностное многознание предпочитается глубокомыслию; нередко человек знает все, кроме самого себя. Но должно заранее внушать юношам, что все науки суть только отрасли самопознания...

Смотрите, как юноша, находясь между чувственностью и нравственностью, колеблется в выборе прямого пути к своему счастью. С одной стороны, он уже избегает принуждения; с другой — еще не владеет нравственным чувством — разумным познанием добра. Различные склонности имеют еще перевес над законом долга и не позволяют действовать по разумным началам воли...

Кроме общих психологических законов воспитания каждому человеку свойствен особенный способ образования; каждый по своим душевным силам самою природою отличается от другого. Отсюда следует, что сангвника и холерика надлежит иначе воспитывать, нежели меланхолика или флегматика, постоянного отлично от ветреного, чувствительного не так, как сурового, кроткого и послушного не одинаково с дерзким и упрямым, одаренного талантами еще иначе, нежели того, кто успевает одним неутомимым старанием. Одно надлежит поощрять, другого воздерживать; одного надобно увещевать и беречь, другого подстрекать и даже наказывать. Каким же образом вывести из сего частные правила для воспитания? Не должно подавлять в дитяти того, к чему природа его назначила; не потушать в юной душе искры господствующей способности, не выставлять себя образцом при его воспитании, не направлять его согласно со своим направлением. Может быть, оно определено к лучшему назначению, нежели каково наше собственное, а потому, сколько возможно, необходимо избегать односторонности... Нельзя ожидать успехов в воспитании, когда одна из низших сил присвоит себе господство. Так иногда воображение превращает желания в страсти, чувство в изнеженность, разум устремляется к затруднительным и утонченным исследованиям. Одна из способностей, преимущественно возвышенная, подчиняет себе прочие, производит односторонность и не допускает возрасти ничему великому. Здесь в особенности должно обращать внимание на

закон развития, обнаруживающийся постоянным стремлением от низшего к высшему, от чувственного к духовному.

И так два, по-видимому, противоположных правила представляются воспитателю: первое требует, чтобы не останавливать в юноше ни одного врожденного влечения, не ослаблять ни одной силы, ни одной способности, потому что все они необходимы в целом организме; природе нужна свободная игра ее сил; другое правило заставляет уничтожать одностороннее направление для того, чтобы согласие целого непрестанно более и более развивалось...

Если воспитатель сам не имеет добрых качеств, то никогда не раскроет их в своем воспитаннике, и все нравственные наставления его будут только предметом памяти и разума. Одни только поступки наши возбуждают других к подражанию. Лишь чувствами согреваются чувства. Желание наставить волю питомца ни малой не приносит пользы, если не подтверждается в глазах его примером. Юность требует живого образца, которому подражает во всякое время, и старается образовать полученные от природы способности. В этом состоит вся тайна воспитания.

## Положение об учебных округах Министерства народного просвещения<sup>1</sup>

(отрывки)

Комитет устройства учебных заведений не переставал обращать внимание на устройство на удобнейших и простейших началах управления средними и низшими учебными заведениями в империи. Тридцатилетний опыт доказал, сколь невыгодна система нынешнего управления училищами посредством университетов: 1) профессора, исключительно посвящающие себя наукам, не имеют ни времени, ни надлежащих способностей к практическому управлению и успешно-му обозрению гимназий и училищ; 2) если в других государствах учебные заведения изъяты от управления университетов, то тем менее представляется возможности и нашим университетам заведовать училищами, рассеянными на расстоянии трех и четырех тысяч верст; 3) известно, в каком положении найдены наши гимназии в 1826 г. после долголетнего университетского управления, и в сем случае опыт сильнее всех умозрений показывает невыгоду нынешнего порядка управления. Побуждаясь сими причинами, член Комитета устройства учебных заведений действительный тайный советник Сперанский полагал: надзор за учебными заведениями вверить попечителю, с прибавлением ему нужного числа помощников по пространству округа. Преимущество сего порядка управления состояло бы: а) в единстве власти и ответственности; б) в простоте и, следовательно, достоверности управления; в) в возможности чаще и с большею пользою обозревать училища; из сего следовала необходимость составить, независимо от проекта Устава университета, особое наставление попечителям касательно надзора их за учебными округами,

и для письменоводства по сей части образовав при каждом из них небольшую канцелярию, снабдить ее простыми и удобными формами.

Соглашаясь во всех главных чертах с мнением действительного тайного советника Сперанского, приемлю смелость представить при сем на благоусмотрение е. и. в. в проектах: Положение об учебных округах Министерства народного просвещения и штат управления оными...

### Общие правила

1. Лицеи, гимназии и училища определенного числа губерний составляют учебный округ, управляемый попечителем на основании сего Положения.

2. Число учебных округов и число губерний, к каждому из них принадлежащих, остается то же, какое назначено существующими на сей конец постановлениями.

3. Управление гимназиями и училищами Дерптского учебного округа, Закавказского края и сибирских губерний остается на прежнем основании...

## Александр Григорьевич Ободовский

(1796—1852)

---

*Педагог, автор учебников и пособий по педагогике, географии, математике. После окончания гимназии в Петербурге учился сначала в Медико-хирургической академии, но вскоре перешел в Главный педагогический институт. В 1816 г. был направлен на три года за границу (в Англию, Францию, Швейцарию) для изучения различных систем обучения. Он познакомился в английских школах с методом Белла и Ланкастера<sup>1</sup>, во французских — с приемами обучения аббата Готье, одного из последователей Дж. Локка, в швейцарских школах осваивал методику учебной работы Песталоцци и других педагогов.*

*По возвращении в Петербург А. Г. Ободовский сдал экзамен и стал адъюнктом учительского института. Кроме преподавания в учительском, а с 1829 г. в Главном педагогическом институте, где Ободовский вел курс педагогики, а на подготовительном отделении читал курс физической географии, он обучал математику, латинскому языку и естествознанию в гимназии и воспитательных домах. Был инспектором классов Гатчинского и Петербургского воспитательных домов. Совместно с Е. О. Гугелем и П. С. Гурьевым издавал «Педагогический журнал» (1833—1834).*

*В 30-х гг. были напечатаны два руководства А. Г. Ободовского — по педагогике и по дидактике. Оба составлены по книге немецкого*

педагога А. Н. Нимейера<sup>2</sup> (1754—1828) «Принципы воспитания и обучения» (1796). Нимейер сформулировал положение о формальном образовании и применил его к школьному обучению, имея в виду систему упражнений для развития способности мышления. Развитие естественной логики должно опережать любое «материальное» умножение знания — в этом суть формального образования.

Еще в годы учения в Главном педагогическом институте А. Г. Ободовский изучал педагогику по книге А. Г. Нимейера и, следовательно, давно был с нею знаком. Разрабатывая курс лекций по педагогике, он использовал многие идеи, структуру этой книги, но исключил все, что касалось «одной только Германии», дополнил сведениями применительно к потребностям русской школы.

А. Г. Ободовский стоял у истоков русской педагогической журналистики, его руководствами по педагогике и дидактике пользовались более 30 лет многие поколения студентов. Своей педагогической деятельностью он содействовал подготовке профессоров и учителей, воспитанию их на передовых идеях и традициях в духе демократической педагогики Песталоцци.

---

## Руководство к педагогике, или науке воспитания<sup>3</sup>

(отрывки)

### Предисловие

Система воспитания, излагаемая в сей книге, есть, по большей части, сокращение славного Нимейерова сочинения «Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts»<sup>4</sup>. К изданию оной побудили меня, с одной стороны, недостаток в руководстве по части педагогики, которую преподаю уже несколько лет в С.-Петербургском воспитательном доме девицам, поступающим в звание наставниц, а с другой, усердие к великому делу воспитания в Отечестве вообще. Таким образом, в изложении я руководствовался сколько потребностью моих слушательниц, столько и желанием сделать книгу мою общепользую и практическою. О нравственном воспитании как важнейшей статье предлагается пространнее, нежели о других.

Смею надеяться, что появление на русском языке науки, у нас еще мало известной, несмотря на несовершенство моего труда, порадует всякого, кто живо чувствует, сколько улучшений требуется по нашему воспитанию. Руководство сие особенно бесполезно будет для тех, кои, посвящая себя педагогическому званию, не могут пользоваться немецкою литературою, богатейшею сочинениями сего рода. Равномерно и добрые родители, вполне сознающие, сколь важны их обязанности, извлекут из оного немало благодетельных наставлений и правил относительно воспитания, от которого зависит благополучие их потомства...

## Введение

### § 1. Естественный ход развития и образования способностей человека

Человек при самом начале жизни одарен такими телесными и душевными способностями, каких не имеет ни одно из земных существ. Все, что из него сделаться может, является зародышем, ожидающим развития, цветком, из коего должен образоваться плод и созреть при благоприятных обстоятельствах. Сие развитие и образование происходят отчасти по неизменным законам природы не самопроизвольно и без участия в том воли других людей. Тело его возрастает, члены становятся крепче и способнее для употребления, возникают различные побуждения, внешними чувствами собираются впечатления внешнего мира; невидимая сила из сих впечатлений составляет представления; представления дают повод к желаниям либо к отвращению; из сих же представлений составляются понятия. Разум становится деятельным сам собою.

### § 2. Необходимость воспитания и наставления

Но, рассматривая ход сего развития с другой стороны, мы увидим, что человек с минуты своего рождения, в периодах своего детства, отрочества и юношества не может обойтись без помощи других. Без постоянного попечения тело его в первые лета в беспрестанной опасности от искажения и смерти; без содействия других разумных существ способности его не достигают должного совершенства; без наставления познания его отчасти возрастают медленно, отчасти великое множество оных остаются совершенно ему чуждыми. Из сего следует, что человек совершеннее выполняет свое назначение, если он будет пользоваться воспитанием и наставлением, ибо через то увеличивается и внутреннее его совершенство и практическая его годность.

### § 3. Воспитание в пространном смысле

В пространном смысле воспитание продолжается через всю жизнь. Таким образом, всякий предыдущий период жизни может быть рассматриваем как бы воспитание для последующего. Природа, климат, правительство, общество, различные обстоятельства в жизни более и более образуют человека. Все то, что, кажется, случайно имеет влияние на образование его, происходит не без промысла божия. В тесном и обыкновенном смысле, в каком здесь принимается, воспитание ограничивается детским, отроческим и юношеским возрастом.

### § 4. Воспитание в тесном смысле и условие успехов оного

Воспитание в тесном смысле есть обдуманное развитие и образование всех человеку дарованных сил, направленное так, чтоб он мог достигнуть наилучшим образом своего назначения. Добрые родите-

ли, любовь, дружба, здоровье, семейственное и гражданское благосостояние, образованность, простота нравов — одним словом, все блага жизни должны соединяться для того, чтобы воспитание увенчано было совершенным успехом. Если воспитание, с одной стороны, должно производиться по плану, то, с другой, внешние обстоятельства должны оному споспешествовать.

## **§ 5. Различие обучения от воспитания и тесная связь между ними**

Как воспитанием называется все обдуманное обхождение с человеком от рождения его до лет зрелости (§ 4), то в сем смысле можно принимать обучение за ветвь воспитания. В обыкновенном же смысле воспитание и обучение рассматриваются отдельно. Первое имеет попечение о сохранении, исправлении и развитии способностей вообще, сообразно назначению человека, производя в силах телесных и душевных всестороннее образование; второе, напротив, дает только направление отдельным способностям и доводит их до совершенства порошь. Воспитание ничего извне не сообщает человеку, но умножает только деятельность сил, врожденных в каждом неделимом; учение же сообщает понятия, познания и опыты, руководствуясь особенными правилами и методами. Впрочем, обучение без воспитания было бы слишком одностороннее. Обучение должно вместе наставлять и воспитывать, а посему никто не может обучать надлежащим образом без основательного познания правил и искусства воспитания.

## **§ 6. Педагогика как наука и искусство. Теоретический и практический воспитатель**

Полное и систематическое изложение теории воспитания, т. е. правил и методов, относящихся к воспитанию, называется наукою воспитания или педагогикою; употребление же теории воспитания на самом деле составляет педагогическое искусство. Сие последнее сходствует с другими искусствами в том, что оно назначает себе цель (идеал) и достигает сей цели посредством определенной и правильной деятельности. Кто имеет основательное и полное познание науки воспитания, тот называется теоретическим воспитателем; кто же приводит успешно правила воспитания в исполнение, т. е. в самом деле воспитывает, тот есть практический воспитатель, или педагог.

## **§ 7. Взаимное отношение педагогической науки и искусства**

Педагогическое искусство основывается на теории. Хотя опыт доказывает, что многие счастливо воспитывают, никогда не помышляя о правилах, но таковой успех должно приписать либо природе, либо здравому смыслу, через который таковые воспитатели приобрели правила в обращении с людьми, особенно с детьми, и руководствуются оными без всякого о том сознания. Кто думает, что теория вредит

практике, тот крайне заблуждается. Чем полнее и правильнее теория, тем должно быть совершеннее искусство. Но если отличные теоретики не всегда бывают счастливы на практике, то сие происходит оттого, что они при всем знании правил не действуют по оным, либо не умеют употреблять их, либо не имеют достаточного познания свойства своих питомцев, либо не одарены духом наблюдательности, от которого не укрывается ни одно изменение в естественных способностях и силах детей.

## § 8. Важность педагогики

Педагогическая наука и искусство весьма важны для человеческого рода. Сие ясно усматривается: 1) из важности их цели; 2) из опыта всех времен, сколь много добра сделано через обдуманное воспитание и какие следствия проистекали от небрежения оного. Необходимость обдуманного воспитания совершенно признана между всеми образованными народами. Педагогические правила и педагогические учреждения находятся у всех народов, достигших некоторой степени образования; ибо нельзя себе представить вообще никакого национального образования без тщательного и по плану производимого воспитания юношества...

## Педагогика

### Основные и предварительные понятия о педагогике

#### § 20. Пределы воспитания

Природа наделила каждого человека особенными способностями, ему, как неделимому, свойственными, кроме тех, по коим он, вместе с прочими сочеловеками, отличается от всех других существ. Таким образом, степень образовательности и действительного образования каждого человека зависит существенно от сих его особенных способностей и сил. Каждый человек может быть только тем, чем природа ему быть назначила. Никакое искусство не в состоянии вложить в него чего-либо, к чему он не имеет от нее зародыша. Из сего усматривается, что воспитание только обрабатывает и развивает в воспитанике посеянное природою. Оно ничего не может сотворить вновь, но может только образовать.

#### § 21. Предмет и идеал воспитания

Истинное воспитание имеет предметом своим образование всех способностей человека в совокупности. Оно объемлет не одно только тело, но и душу, не один только ум, но и сердце, не одно только чувство, но и рассудок — оно объемлет целого человека. Если представить себе все разнородные силы человека соединенными в одно согласное целое, то перед нами будет идеал совершенства человеческого. Воз-

можное приближение воспитанника к сему идеалу, через согласное развитие и образование всех его способностей, составляет конечную цель воспитания.

## § 22. Высшая цель воспитания

Для человека нет высшей цели, кроме нравственности. Всякая человеческая сила, или совершенство, имеет истинное достоинство только под тем условием, что споспешествует или служит оной. Следовательно, высшее правило всякого воспитания состоит в том, чтоб все силы человека развить и образовать так, чтобы он через то совершеннейшим образом мог достигнуть своего конечного назначения, т. е. сделаться существом в полном смысле нравственным. Несогласие некоторых педагогов относительно высшей цели воспитания либо заключается в словах, а не в сущности, либо проистекает из ложных начал.

## § 23. Средство достигнуть высшей цели воспитания

Образование и развитие всех способностей и сил человека должны особенно направляться к полному развитию высшей силы человеческой души — разума и нераздельной с ним способности — ограничивать волю нравственною свободою. Посредством разума человек познает ясно то, что прилично его природе и ее достойно. Только признавая его законы, может он укрощать волнение страстей своих и приводить в согласие то, что кажется противоречием в его природе. Ему предоставлен выбор следовать законам разума и тем приближаться к божеству либо не следовать и тем унижать себя на степень бессловесного животного. Чем яснее человек усматривает все сие, тем более он будет стремиться, как нравственно свободное существо, избрать для себя лучшее и высшее направление. Кто постоянно следует сему направлению и обнаруживает оное во всех своих помышлениях и поступках, тот наслаждается свободнейшею самодеятельностью и есть в полном смысле существо нравственное.

## § 24. Разделение воспитания

Предмет воспитания, как сказано выше, составляют все силы человека в совокупности. На различии оных основывается разделение воспитания на различные ветви. Как существо животное, человек имеет телесные силы: отсюда телесное или физическое воспитание; как существо разумное, он имеет способность познания, чувствования, воли или желания: отсюда воспитание умственное, эстетическое и нравственное, или вообще психическое. Еще воспитание различается относительно пола, возраста и состояния. Воспитание бывает также семейственное, когда дети воспитываются в семейственном кругу, либо общественное, когда многие дети, из различных семейств, воспитываются в общественных заведениях. Сие разделение воспитания не есть существенно необходимо, но оно полезно для удобнейшего обзрения правил воспитания.



## § 25. Возможность педагогики

Общие правила воспитания возможны, ибо в человеческой природе есть нечто общее, что может быть предполагаемо во всех людях. Способности образуются, силы развиваются, склонности возбуждаются и изменяются по некоторым неперменным законам. Кому известны оные, тот вообще может быть уверен, что он будет действовать в воспитании не без успеха. Посему-то самому педагогу необходимо глубокое познание детской души как для того, чтоб совершенно уразуметь сии общие правила, так и для того, чтоб уметь приспособиться к особенностям природы каждого дитяти, которая в каждом требует особенного обхождения...

## Правила педагогики

### Глава I. Физическое воспитание

#### § 28

От свойств тела зависит, без сомнения, и образование души, ибо человек через физический состав свой приходит в соприкосновение с внешним миром и через него пробуждается в душе его представления. По сей причине воспитание ставит себе в обязанность заботиться о том, чтоб душа приобрела в телесном составе способное для себя орудие. Оно рассматривает тело как средство к развитию высших сил человека и имеет о нем попечение в продолжение его возрастания; преимущественно же в первые периоды жизни, когда еще невозможно действовать непосредственно на благороднейшую часть природы человеческой. Сохранением здоровья предотвращается множество душевных и нравственных недостатков, кои имеют свое начало в физическом составе человека.

#### § 29. Должность физического воспитания вообще

Внимание к намекам природы отстранять все то, что разрушает ее правильность, или ко всему тому, что поправляет частные недостатки, уже существующие, надлежащее упражнение сил телесных согласно с их назначением — и все сие с самых первых лет может быть весьма важно для сохранения и укрепления тела. В сем состоит должность физического воспитания.

#### § 30. Начало физического воспитания

Попечение о телесном здравии детей начинается собственно до их рождения. Цветущее, неповрежденное здоровье родителей обыкновенно бывает источником здравия для потомства. Разборчивое употребление пищи матерью, ее душевное спокойствие и отстранение от

нее всех нравственно либо физически вредных впечатлений в период, когда она носит младенца в утробе своей, а впоследствии заботливое попечение о грудном питомце предохраняют сего последнего от весьма многих телесных недостатков и болезней, кои могут легко иметь влияние на саму его душу.

### **§ 31. Главные статьи физического воспитания**

Впоследствии в период младенчества, детства, отрочества и юношества главные статьи, на кои физическое воспитание обращает свое внимание, суть: пища, употребляемая детьми, воздух, коим они дышат, одежда их, телодвижение, влияние души на физический состав.

## **Глава II. Умственное воспитание**

### **§ 40. Общее правило умственного воспитания**

Ум дитяти образуется уже отчасти сам по себе разнообразными впечатлениями внешнего мира. Множество представлений собираются в душе, и дитя научается составлять из них понятия без всякого наставления. Таким образом природа ведет дитя из состояния, лишеного сознания, постепенно к сознанию и ясным понятиям. Искусству не остается делать ничего более, как споспешествовать сему естественному развитию. Его дело умножать представления в душе, возвышать их ясность и стараться познавательные силы довести до полной деятельности. Из сего усматривается, что общее правило для умственного воспитания состоит в том, чтоб во всем точно следовать указаниям природы.

### **§ 41. Возможность умственного развития без методы**

Исследуя законы умственного образования, должно остерегаться столь обыкновенного предрассудка, что будто бы оно невозможно без учения, в строгом смысле сего слова. Не ученость, не многознание должно полагать целию умственного образования, но деятельность умственных сил и ясность тех понятий, кои соразмерны каждому возрасту. Обучение детей в первом возрасте по методе скорее может вредить, нежели принести пользу. Оно производит опасную преждевременную зрелость и часто впоследствии ведет за собою притупление душевных способностей.

### **§ 42. Необходимость искусства в умственном развитии**

Несмотря на то что строгость методы неблагоприятна умственному развитию в первые лета, должно, однако же, согласиться, что в умственном образовании много зависит от обхождения с детьми и от окружающих предметов. Развитие познавательной способности

может быть тем замедлено либо ускорено. Искусство должно стараться уже в свои первые лета споспешествовать природе, удаляя препятствия и облегчая ход, ею избранный. Так, например, не все силы душевные являются в человеке в одно время и в равной степени; воспитание примечает их появление и обращает свое прямое влияние сперва на те, кои оказываются особенно деятельными, действуя на прочие возбuditельно.

#### § 43. Начало умственного воспитания

Прежде всех способностей в дитяти обнаруживается способность внешних ощущений, которую вообще называют чувственностью. Дитя получает первые впечатления через орудия чувств. У кого недостает одного из сих орудий, например зрения, слуха, тот лишается всех впечатлений, принимаемых сими чувствами. Чем совершеннее ощущения, оными производимые, и чем более предметов будет представляться внешним чувствам, тем более увеличивается число представлений. Орудия чувств, таким образом, служат первым средством к возбуждению понятий в душе, следовательно, попечение об орудиях внешних чувств составляет первый предмет умственного воспитания.

#### § 44. Развитие орудий внешних чувств

Умственное развитие имеет, таким образом, свое начало в физическом воспитании. Первое приготовление дитяти для умственного развития составляет попечение об орудиях чувств особенно благороднейших — зрения и слуха. Попечение сие имеет целию отчасти сохранение их естественного совершенства, отчасти же укрепление. Первое достигается отвращением всего того, что может повредить чувствам, а последнее приводится в исполнение упражнениями...

#### § 45. Возбуждение внимательности

Для успешного изощрения чувств должна быть возбуждаема в детях внимательность, т. е. деятельность духа в такой мере, чтоб впечатления, производимые на чувства предметами, переходили в представления с сознанием. Упражнения, к сему клонящиеся, должны быть изменяемы соразмерно возрасту... В летах более зрелых детства могут присоединиться к естественным упражнениям чувств искусственные, кои тем легче могут быть приведены в исполнение, что большая часть из них могут быть обращены в игру и забаву детей.

#### § 46. Средства к возбуждению внимательности

Воспитатель должен прежде всего позаботиться об умножении количества предметов для искусственных упражнений чувственной внимательности, но представлять детям сии предметы надлежит малопомалу, дабы внимательность их не была оными развлекаема. Пред-

меты, нас окружающие, доставляют уже довольно повода к первоначальному занятию, и некоторые из них могут быть представляемы всем чувствам детей. Природа богата таковыми предметами до приизбытка; воспитатель должен знакомить своего воспитанника с ее сокровищами сколько можно короче, но знакомить не с именами, а с самими предметами через наглядность, через рассматривание по частям, через сравнение их малейших признаков. Не менее повода к упражнению чувственной внимательности представляют мастерские и кабинеты художников. Хотя иной почитает знания, в них приобретаемые... однако же, они приносят великую пользу детям в том отношении, что служат средством к изощрению духа наблюдательности, соразмерным детскому возрасту.

#### **§ 47. Модели и изображения как средства к развитию внимательности**

В случае невозможности показывать сами предметы могут быть употребляемы модели, а если таковых не имеется, то изображения. Беспорядочное употребление изображений, не имеющее цели, осуждается по справедливости. Изображения уменьшают внимательность детей к действительности и к самой природе; притом многие изображения, представляемые детям, бывают нередко весьма дурны и возбуждают ложные понятия, кои впоследствии с трудом искореняются, или если в изображениях нет никакого плана, то они доставляют детям множество понятий, совершенно бесполезных. Обыкновенно дети быстро переходят от одного изображения к другому и научаются весьма мало, особливо если картинок слишком много...

#### **§ 48. Игрушки как средство образования**

Разнообразные детские игрушки обыкновенно почитаются только забавою; и в самом деле они предохраняют детей от губительной скуки, а потому приносят нравственную пользу. Однако же и сами игрушки можно рассматривать как средство образования и более и более облагораживать для сей цели...

### **Глава IV. Нравственное воспитание**

#### **§ 88. О нравственном воспитании вообще**

Все системы воспитания, сколь различно ни выражаются, согласны в том, что человеку может быть приписываемо истинное достоинство только в такой мере, в какой он обнаруживает нравственное совершенство и чистоту в помышлениях и поступках, и что все его качества, как душевные, так и телесные, заслуживают уважения условно, а именно: если они облагоражены нравственным направлением характера. Нравственность характера должна проистекать из глубины челове-

ской природы, там пустить свой корень и от него приносить цветы и плоды всякой добродетели. Она не состоит в отдельных помышлениях или поступках, как знание или искусство, она есть душевная жизнь в полной силе и красоте, жизнь, распространяющаяся на все помышления и поступки.

Если воспитание с первых лет старалось возбуждать, питать и образовать нравственное чувство, то в последующие лета оно должно направлять питомца своего к нравственной свободе, т. е. должно стараться, чтоб темное чувство нравственности переменилось в произвольные действия по непоколебимым и твердым правилам. Сим отличается нравственное воспитание от эстетического и умственного, хотя то и другое равномерно ведут к той же цели, т. е. к нравственности.

### § 89. Возможность нравственного воспитания в детском возрасте

Добродетель не наследственна, а приобретается; ибо человек не родится ни нравственно-добрым, ни нравственно-злым. Оба сии свойства возможны только при нравственной свободе, т. е. при способности произвольно исполнять свою должность и силе противиться побуждениям, не согласным с совестью и разумом; сия же свобода, составляющая главное отличие души человеческой, обнаруживается только при деятельности разума. Итак, если нравственность есть произведение нравственной свободы, то каким образом возможно нравственное воспитание человека прежде совершенного возраста? Конечно, дети не могут еще быть нравственными в полном смысле сего слова; основание их дурных поступков заключается в их неведении, в их темпераменте, а не в сердце, несмотря на то что сила нравственного чувства обнаруживается в детях ранее, нежели как обыкновенно думают...

### § 93. О веселости духа

При веселом расположении духа добрые качества укореняются легче и прочнее, нежели при печальном. Телесное здравие имеет во многих случаях благотворное влияние на душу. Хворые дети обнаруживают дурные свойства чаще, нежели здоровые, ибо настроение духа их не располагает их к добру. Таким образом, весьма многие ошибки в физическом воспитании отражаются в нравственном. Далее, дети, окруженные ропотливыми, прихотливыми, сварливыми, гневливыми людьми, принимают легко мрачный характер, в коем оказываются подобные движения духа. Напротив того, веселое расположение духа в детях, питаемое со стороны воспитателя радушием, доброжелательством, кротким обращением, споспешествованием всякой невинной забаве, занимательною беседою и невинными играми, открывает душу всем добрым впечатлениям, соделывает детей послушными и дает им силу владеть собою; ибо дух их свободно развивается.

## § 94. О занятии детей

Кто притом умеет всегда занимать детей и доставлять предметы их естественной деятельности, тот гораздо реже будет иметь причину на них жаловаться. Бесчисленные дурные свойства, потом мало-помалу обращающиеся в нравственное зло, происходят от бездействия и скуки; напротив того, дети, кои совершенно казались неисправимыми, не получали даже выговоров, как скоро им доставлено было надлежащее занятие. Посему главное дело воспитания и верх педагогического искусства состоит в том, чтоб найти для каждого возраста соразмерное занятие. Если дать детям повод к деятельности, не превышающей их силы, то можно почти решительно сказать, что им не придут на ум никакие шалости или что-нибудь дурное... Только принуждение к какому-либо тягостному занятию может произвести противное действие. Также занятие отнюдь не должно быть слишком продолжительно; даже сама игра, наконец, утомляет и производит дурные прихоти. По крайней мере, постоянное занятие пусть будет собственным выбором детей, но намерение воспитателя при сем должно быть для них незаметно. Наилучшее действие имеют любимые занятия, наполняющие всю их душу и требующие разных стоговлений и сборов. Маленькие коллекции, особливо естественных предметов, в первых летах даже игрушек, служат превосходным средством к занятию детей. Они привязывают детей к дому, отвращают беспокойные их порывы к беспрестанной прогулке и служат упражнением для практического их ума. Таким образом дети годы проживают в невинности...

### Руководство к дидактике, или науке преподавания<sup>5</sup>

(отрывки)

#### Предисловие

...В 1835 году издано было мною «Руководство к педагогике»; ныне, ободренный пользою и успехом своего тогдашнего предприятия, а более быстро возрастающею потребностью лучших метод обучения, решился я издать и сию вторую часть, содержащую в себе дидактику. Теория, в оной излагаемая, приспособлена к требованиям русских училищ и относится ко всем общим учебным предметам, кроме главного — закона веры; ибо сей последний преподается исключительно духовенством... к тому же цель моя содействовать посильно к усовершенствованию обучения только в тех ветвях познания, для коих методы еще недостаточно утвердились...

#### Введение

##### § 1. Различие обучения от воспитания

Обучение отличается от воспитания не столько по своей цели, сколько по способу и средствам достижения оной. Образовать открывающиеся способности, возбудить силы, доставить им надлежащее

упражнение, укрепить, приспособить к требованиям жизни, приблизить питомца к идеалу возможного совершенства, к какому только он назначен от природы по своей индивидуальности, — все сие составляет цель воспитателя. Сей последний желал бы сие образование через возбуждение сил в питомце до степени самостоятельного стремления к совершенству так, чтоб соделать всякое руководство к дальнейшему образованию вовсе не нужным; но успех его был бы слишком медлен, односторонен, неполон; особенно запас предметов, на которых душевные силы могли бы упражняться и посредством которых человек мог бы приспособиться к своему назначению в обществе, остался бы слишком скудным; много времени было бы потеряно в неудачных попытках, если бы обучение не помогало воспитанию и наставник не содействовал воспитателю и не приводил в порядок случайно приобретенных, поверхностных, бесчисленных понятий, не упрочивал оных, не пополнял неизбежных пробелов, которые всегда оставляет собственное наблюдение и случайное снискивание познаний через обращение с людьми; наконец, если бы не руководил твердою рукою разум, столь легко заблуждающийся без путеводителя...

## § 2. Отношение самообразования к правильному обучению

Конечно, есть примеры, что иные отличные люди образовались почти сами собою либо вообще, либо в частности с какой-либо одной стороны (самоучки, автодидакты). Даже иные сим путем соделались, может быть, изобретателями. По сей причине таковое самостоятельное образование казалось некоторым предпочтительнее того, которое приобретается при помощи других. Самоучение, думали они, служит к несравненно большему возбуждению внутренней деятельности; и хотя через него нельзя, может быть, снискать обширных познаний, но, в замену, изученное будет тем основательнее; сверх того, в этом заключается надежнейшее средство предохранить себя от раблепного подражания другим и непременно соделаться оригинальным. Опыт, однако же, удостоверяет: 1) что вообще немногие отличные умы (гении для какой-либо науки или искусства) назначаются к тому от природы и сим путем достигают цели; 2) что те, которые не обучались при помощи других, теряют весьма много времени через свое самоучение, ибо должны часто доходить до своей цели весьма дальними, околичными путями, не приобретая через то никаких особенных выгод; 3) далее, не подлежит никакому сомнению, что большая часть посредственных умов, кои также небесполезны для человеческого общества, устрасаясь трудностей самоучения, лишилась бы всякого образования, и, наконец, наблюдение подтверждает, 4) что почти все автодидакты суть либо педанты, либо эгоисты, ибо им свойственна отчасти некоторая односторонность и пристрастие к их любимой науке или искусству, как то примечается и у большей части виртуозов; отчасти некоторое высокомерие, ибо они слишком высоко ценят свои с трудом им доставшиеся изобретения и почитают их за новость, хотя, может быть, все они давным-давно уже были известны...

### § 3. Важность обучения. Происхождение науки

...Все роды обучения имеют некоторые общие законы, и лучший способ преподавания может быть подчинен верным и твердым правилам. Посему может быть составлена теория преподавания (дидактика), и приемы, нужные для исполнения сей теории на самом деле, составляют искусство преподавания. Способ обучения, будет ли он ошибочный или правильный, называется методою; от сего руководство к правильному обучению получило название методики, которая разделяется на общую и частную, и может быть излагаема отчасти догматически, отчасти критически.

## Отделение I. Общие правила преподавания

### § 11. Порядок и непрерывная связь в преподавании

Всякое преподавание должно иметь основанием хорошо обдуманый план. Сей план зависит отчасти от самого учебного предмета, отчасти от времени, которое назначается на изучение оного, отчасти от самих учеников. Во всяком случае план должен постепенно восходить от легкого к трудному, от первоначального к высшему, дабы одно знание происходило из другого, и то, что должно быть изучаемо позже, имело прочное основание в том, что преподавалось сперва. Хотя понятия о легкости и трудности суть понятия относительные, но свойства дела и опыт удостоверяют: 1) что все чувственное легче понять, нежели отвлеченное; что всякое познание начинается отдельными фактами и потом уже обобщается, следовательно, в первоначальном обучении должно избегать всех отвлеченных понятий до того времени, когда они могут сделаться понятными; 2) далее не подлежит никакому сомнению, что все окружающее детей, имеющее сходство с идеями, ими уже приобретенными, согласное с их чувствованиями, гораздо понятнее для них и тверже удерживается в памяти, нежели противное тому. Из сего нередко объясняется, отчего иные слова какого-либо языка называются трудными и почему одна книга легче другой; 3) наконец, то легче, что предполагает меньшие предварительных знаний либо каких-нибудь приготовительных упражнений. Трудность увеличивается по мере требования того и другого...

### § 12. Мера в преподавании

Всякая обдуманная метода требует меры отчасти вообще во всем объеме преподавания, отчасти в том, что преподается из каждого предмета отдельно. Она требует в сем последнем отношении тщательного выбора и не поставляет себе целью многознания. Чему она учит, то должно остаться, по возможности, всегдешним достоянием ученика. Посему преподаватель должен остерегаться: 1) следовать своей собственной склонности к иным познаниям и высказывать учащимся подробно все, что ему самому известно о предмете и что



собрано им с великим трудом: от сего обыкновенно теряется из виду то, что детям полезнее знать сперва; 2) он не должен стремиться к систематической полноте с начинающим, потому что это не принесет никакой пользы вначале; напротив того, перегружение познаниями есть вернейшее средство привести в забвение существенные предметы учения; 3) хотя собственная склонность учащегося весьма облегчает изучение, однако же не должно распространяться слишком об одном предмете за счет других, ибо склонность сия часто зависит от случайных обстоятельств...

#### § 14. Вредное и невредное облегчение в учении

Говорят, что юношеству должно всячески облегчать науку; но сие правило ложно, потому что тот, кто следует оному, дает весьма мало упражнения умственным силам детей и они не могут укрепиться; однако же есть способ облегчить учение, который не вредит ни твердости, ни основательности познания. Сие облегчение, конечно, не состоит в освобождении детей от всякого напряжения и в устранении для них всех трудностей. Здесь идет речь об облегчении, которое основывается на следующих правилах: 1) не должно требовать от ученика ничего, что выше его сил, что непомерно напрягало бы его способности и могло лишить охоты и бодрости; 2) при сем должно помогать его прилежанию и ставить на незнакомый путь; 3) а поему чем он менее упражнялся, тем больше должно его руководствовать в занятиях, учить мыслить и приготавливаться к урокам, доколе он в том нуждается; давать ему учебные пособия, а не допускать самого приискивать оные; в противном случае он часто, может быть, будет избирать для себя самые недостаточные; 4) должно думать о средствах несколько облегчить то, что ему в самом деле трудно по слабым его способностям, например выучивание наизусть; 5) а для сего должно преимущественно упражнять те душевные силы, без совершенства которых все дальнейшее учение должно сделаться бесконечно трудным; 6) наконец, должно ободрять неспособных, ибо тем облегчается для них труднейшее. Табличная метода, некоторыми похваляемая для облегчения, может быть допущена в первоначальном обучении только со многими ограничениями; напротив того, она имеет свою пользу в летах больше зрелых. Гораздо важнее расположение и порядок материи. Вследствие сего должно иногда оставлять особенно для начинающих многосложный и тяжелый ход учебной книги, например грамматики, и избирать другой, естественнейший...

#### § 15. Преподавание должно возбуждать охоту к учению

Преподавание бывает без пользы, если ученик при оном остается равнодушным. Даже труднейшее делается легким и приятным, если учитель умеет возбудить и поддержать охоту к учебному предмету. Только сим способом можно упрочить внимательность ученика, без которой учение не может быть успешно. Быть скучным для учеников

есть величайший педагогический грех. Доколе ученик внимателен и его естественная, почти подобная инстинкту, любознательность находит для себя пищу; доколе он примечает, что его усилие постигнуть преподаваемое удачно и всякая данная задача заохочивает его к размышлению, — можно быть уверенным в успехе. Принуждение, ропотливость, нетерпение со стороны учителя убивают охоту к учению. Худо также обещать награды за всякое напряжение силы. Охота к учению должна быть возбуждаема не страхом, не надеждою, но самим предметом, чувством возрастающей силы ученика и пользы применения. Но чем более любви к предмету видно в самом учителе, чем живее его преподавание, чем более усердия к делу обнаруживается в нем самом, тем более прилежания будет иметь и сам ученик...

## § 17. Самостоятельное занятие учащихся.

### Приготовление.

### Повторение

Весьма часто случается, что душевная деятельность в ученике упражняема бывает при преподавании совершенно страдательно; а посему тем более должно стараться как во время преподавания, так и перед оным и после оного возбуждать действительную и производительную силу. Во время преподавания это может быть произведено вообще через возбуждение и упражнение какой-нибудь душевной способности.

Учащиеся должны делать свои примечания о том, что говорится, сами обдумывать предмет, поверять своим умом, давать свои суждения; все их умственные способности: чувственная и душевная внимательность, сила суждения, проницательность, остроумие — должны приходить в самостоятельную деятельность. Сверх того, находятя еще и другие непосредственные занятия даже во внешней деятельности, например: записывание важнейшего, записывание на большой доске, которая составляет необходимую мебель во всяком училище; связанное повторение того, что сообщено учителем; мало-помалу также опыт в преподавании пройденного. Вне учебных часов можно споспешествовать самодеятельности: 1) поставляя ученику в обязанность приготовляться во всем, что только для него возможно, через сие ученик познает свои слабости и свои силы; 2) через выучивание наизусть того, что непременно должно быть в памяти, по крайней мере того, что весьма полезно знать; 3) к сему должно присоединять частые упражнения в сочинении всякого рода, частью для повторения слышанного или читанного, частью для упражнения в обсуживании того, что было читано или объяснено; 4) наконец, должно давать повод к самостоятельному изучению иных систематических предметов, которые так же хорошо, а часто и лучше, могут быть изучены вне учебных часов, нежели на лекциях, так, например, при изучении языков изучение иных писателей, кроме тех, которые объясняются преподавателем...

## § 23. Живость преподавания

Живость преподавателя должна подкреплять все методы преподавания. Часто учитель с небольшим запасом познаний гораздо более приносит пользы через живость преподавания, нежели муж глубокой учености. Сия живость, равно как и многие другие качества, отличающие хорошего преподавателя, есть дар природы. Постоянная веселость и бодрость духа, энергия и жизнь даже в органах речи и в движениях едва ли могут быть приобретены искусством. Не должно думать, однако же, как иные, кажется, думают, что живость состоит только или преимущественно в быстрых движениях, крике, декламации, жестах, в скорости речи или даже в шутках. Если только голос преподавателя не слаб и не усыпителен, обхождение не обнаруживает ни робости, ни брюзгливости, взор не устремлен неподвижно на книгу или тетрадь, вместо того, чтобы обращаться на учеников; если только преподавание или лекция не состоит в монотонном рассказе, в скучном выпрашивании или даже чтении и диктовании, то даже тихий, спокойный, даже медленно изъясняющийся преподаватель может достаточно придать живости своему преподаванию посредством методы, возбуждающей ум и сердце, привлекающей новостью идей и оборотов. Он должен только иметь искусство и терпение, разными способами объяснить преподаваемое, доколе все не сделается понятным; он должен уметь дать вес тому, что существенно, даже медлительностию речи, важностию тона; он должен приучить себя говорить громко при напоминаниях и поправках ошибок, дабы все могли его понимать. Остроумное примечание и юмористическая выходка, тонкая ирония, кстати, могут быть допущены. Ученики должны заметить, что преподаватель всею душою предан своему делу, занимается им охотно, сам стремится к большему совершенству, знаком во всех частях со своею наукою, радуется успехам и знает все приемы. Он должен наблюдать различие в своих учениках по возрасту: с детьми он должен быть дитятем в добром смысле слова, с юношами юношею, — и он может быть уверен, что такое преподавание гораздо полезнее, нежели преподавание поверхностного крикуна. Положим, что он показался бы ученикам сперва слишком сухим и угрюмым, но они скоро узнают его истинную цену. Впрочем, наружность имеет свою важность. Преподавание немало оживляется, если учитель, вместо того чтобы неподвижно сидеть на кафедре, то стоит, то проходит по классу, приближается к ученику, смотрит на него. Но вообще, дисциплина должна помогать методе там, где обучаются многие, например в училище...

## Михаил Сергеевич Лунин

(1787—1845)



Русский революционер, декабрист. Родился в дворянской семье. Получил домашнее образование. С 1803 г. служил в кавалергардском полку. Участвовал в сражении под Аустерлицем (1805), в Прусском походе (1807). В Отечественную войну 1812 г. участвовал в бою под Островной, в битве под Смоленском. За сражение под Бородино награжден золотой шпагой с надписью «За храбрость». В 1815 г. вышел в отставку, жил за границей (1816—1817). В связи со смертью отца вернулся в Россию.

В 1816 г. М. С. Лунин вступил в «Союз спасения». Был членом «Союза благоденствия» (1818). Сторонник республиканской формы правления, он пер-

вым выступил с проектом убийства царя. Совместно с П. И. Пестелем обсуждал программные вопросы. Один из руководителей и создателей Северного общества декабристов. Во время службы в Польше перешел в Южное общество.

В день восстания 14 декабря 1825 г. М. С. Лунина не было на Сенатской площади, так как он служил в Варшаве (был адъютантом великого князя Константина Павловича). После восстания находился под надзором в Варшаве, где и был арестован 9 апреля 1826 г. Осужден и приговорен к политической смерти, замененной ссылкой в Сибирь на вечную каторгу (впоследствии срок был сокращен до 10 лет).

По истечении срока каторжных работ М. С. Лунин был поселен (1836) в с. Урик (близ Иркутска). Нарушив запрет о переписке (ничего не писать по делу декабристов), он переслал своей сестре письмо на английском языке с резкой критикой комиссии, расследовавшей дело декабристов, которое было переслано затем в Лондон и напечатано. Кроме этого, написал и частично распространил в рукописи несколько нелегальных произведений — «Взгляд на тайное общество в России (1816—1826)», «Общественное движение в России» и др.

27 марта 1841 г. М. С. Лунин по доносу был арестован и заключен в Акатуйскую тюрьму при Нерчинских горных заводах, где и скончался.

Находясь в ссылке, М. С. Лунин разоблачал антинародную политику Николая I внутри страны, в частности, и в области народного просвещения.

---

## 〈Об одновременном развитии православия, самодержавия и народности〉<sup>1</sup>

### Письмо из Сибири

(отрывок)

...Министерство народного просвещения обращает на себя внимание ревностью, которую обнаруживает в разных отраслях своего управления, и блистательными результатами, какие себе приписывает в своих изданиях. Так как единственным подтверждением его слов служит число вновь устроенных школ и учащихся в них, то необходимо обратиться к органическим началам для уразумения хода настоящей образованности. Министерство объявляет, что его основной мыслью есть одновременное развитие православия, самодержавия и народности. Но оно не сочло нужным упомянуть, что эта мысль не нова. Лет пятьдесят тому назад один профессор Московского университета поместил ее в учебной книжке для своих учеников. Ученый муж сделал это спроста. Он философствовал, как мещанин во дворянстве говорил прозой, сам того не подозревая. Но вот его мысль, потонувшая в забвении, вдруг всплывает и обращается в критерий для Министерства народного просвещения. Постараемся разобрать три заключающихся в ней начала и определить их взаимные отношения.

Вера (православие) не дает предпочтения ни самодержавию, ни иному образу правления. Она одинаково допускает все формы и очищает их, проникая своим духом. Она стирает народности, как и всякое различие между людьми, ибо объемлет весь род человеческий, не отличая рабов от свободных, иудея от язычников. К тому же у религии свои служители, которым исключительно вверено ее распространение; и светская власть, присваивающая их обязанность, навлекает на себя наказание.

Перейдем к самодержавию. Эта политическая форма имеет и свои выгоды, и неудобства. Не доказано еще, почему она свойственнее русским, чем другое политическое устройство, и всегда ли они одинаково будут ее предпочитать. Народы, которые нам предшествовали на поприще гражданственности, начали также с самодержавия и кончили тем, что заменили его конституционным правлением, более свойственным развитию их сил и успехам просвещения. Так как усилия министерства стремятся к тому, чтоб сравнять нас с этими

народами и даже превзойти их, то весьма может статься, что те же преобразования по тем же причинам сделаются необходимостью для русских. В таком случае следовало бы отложить в сторону одно из основных начал образованности.

Принцип народности требует пояснения. Если под нею разумеют общность обычаев, нравов, законов, всего общественного устройства, то она изменялась сообразно различным эпохам нашей истории. Баснословные времена, монгольское иго, период царей, эпоха императоров образуют столько же различных народностей. Которой же из них дадут ход? Если последней, то она скорей чужая, чем наша.

Вывод из этих общих размышлений тот, что три начала, составляющие теперешнюю систему образованности, разнородны, бессвязны и противоречивы по своим результатам. Их бы можно заменить одним началом: меньше слов, больше дела. Это было бы религиозней, потому что скромнее; самодержавней, потому что болтливость противна духу самодержавия; наконец, народней, потому что выражено народной поговоркой...

### Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения

1. Реальные классы при учебных заведениях Министерства народного просвещения учреждаются на первый раз в Туле, Курске, Вильно, Риге и Керчи.

2. Реальные классы в Туле, Вильно и Курске полагаются при тамошних гимназиях, в Риге и Керчи — при уездных училищах.

3. Реальные классы содержатся из суммы, на технические пособия определенной и состоящей в распоряжении Министерства финансов; недостаток же сей суммы пополняется из Главного казначейства.

4. Реальные классы состоят под непосредственным начальством директоров гимназий или смотрителей уездных училищ.

5. В классах сих преподаются: практическая химия, практическая механика, рисование и черчение, примененные к искусствам, технология.

**П р и м е ч а н и е.** При Керченском уездном училище преподаются только коммерческие науки и бухгалтерия.

6. Реальные классы как заведения, назначенные собственно для временного преподавания технических наук, и потому не входящие в состав общего училищного курса, открываются в зимние месяцы, с 1-го октября по конец марта. В классы сии допускаются добровольные посетители не только из учеников того училища, при котором они открыты, но и из других лиц промышленного состояния, желающих обучаться искусствам и ремеслам.

7. Каждый предмет преподается по два часа в неделю. Затем весь реальный курс оканчивается в течение двух зимних полугодий.

8. Предметом реального курса обучаются в гимназиях гимназисты VI и VII, а в уездных училищах — ученики II и III классов...

## Из Указа Правительствующему сенату «Положение о третьей гимназии в Москве»

В постоянном попечении об усилении и умножении разных полезных отраслей промышленности мы признали за благо доставить производительному классу новые средства к приобретению технических познаний, с каковою целью, по утвержденным нами предначертаниям, приняты меры к открытию публичных чтений технических наук в университетах и к образованию в университете С.-Петербургском потребного числа высших по сей части наставников.

Сверх того, имея в виду, что на основании Устава учебных заведений 8 декабря 1828 г. Министерству народного просвещения поставлено в обязанность содействовать вообще к учреждению дополнительных при сих заведениях курсов на счет городских обществ, мы находим возможным и полезным усилить меру сию, на первый раз, положительным со стороны правительства содействием; вследствие чего и составлены, по воле нашей, проекты: 1) положения и штата третьей в Москве гимназии, как вообще для удовлетворения усиливающейся потребности в образовании юношества, так и в особенности для преподавания в сем центральном пункте нашей внутренней промышленности, технического курса наук; и (2) положения о реальных классах в некоторых избранных для того на сей раз городах, при гимназиях и уездных училищах.

По рассмотрении означенных положений и штата в Государственном совете, утвердив оные, препровождаем в правительствующий сенат для предписания их к надлежащему исполнению.

### Положение о третьей гимназии в Москве

1. В третьей Московской гимназии, сообразно цели ее учреждения, полагается два курса учения: а) главный, или собственно *реальный*, и б) особый, или *классический*.

2. Преподавание реальных наук начинается собственно с IV класса, и в состав оного входят: естественная история, химия, технология и товароведение, бухгалтерия и счетоводство, коммерческое законоведение и механика; в нижних классах реального курса особенным учебным предметом полагается черчение и рисование. В классическом курсе реальные науки заменяются преподаванием латинского языка, с I класса постепенно усиливающимся.

3. Учебные предметы, общие для обоих курсов гимназии, должны преподаваться для всех учеников оной вместе. Они суть: 1) священная история, пространный катехизис и изъяснение евангелий воскресных и двенадцатых праздников; 2) российская грамматика; 3) логика и российская словесность, для реального курса в меньшем объеме, для классического в большем; 4) всеобщая и российская история, для реального курса в меньшем объеме, для классического в большем;

5) чистая математика с начертательною геометриею и физика; 6) география, общая и российская статистика; 7) языки немецкий и французский; 8) чистописание; 9) черчение и рисование, в классическом курсе начинающееся с IV класса, и (10) пение...

4. Реальный курс назначается преимущественно для детей купеческого и мещанского сословий и других свободных состояний; классический — для детей дворян родовых и личных, канцелярских служителей и художников. Вообще он приуготовляет молодых людей для вступления в университет или другие высшие учебные заведения и, следовательно, вполне соответствует курсу общего гимназического учения. Впрочем, на волю родителей предоставляется избирать тот или другой курс для своих детей при самом определении их в гимназию. Не возбраняется также ученикам классического курса нижних трех классов переходить на реальный... Переход же из реального курса на классический допускаем быть не может...

### Из доклада «Об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики»

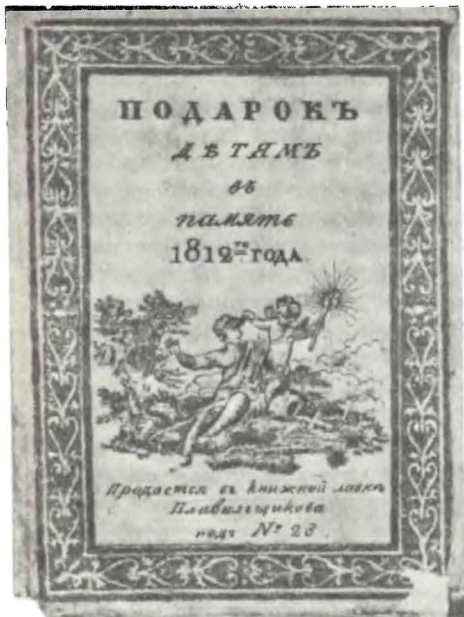
При постепенном развитии и умножении учебных заведений Министерства народного просвещения становится более и более ощутительна потребность в образованных педагогах, как собственно для обучения, так и в особенности для занятия должности директоров и начальников учебных заведений.

По Уставу Главного педагогического института хотя и назначен, после окончательного курса по факультетам, еще годичный курс для практического обучения студентов правилам и способам науки преподавания, но этот кратковременный курс не удовлетворяет потребности, состоя в приучении студентов составлять уроки по разным предметам и читать оные под надзором преподавателей в присутствии товарищей. Для образования педагогов, которые не только могли бы заниматься преподаванием какой-либо отдельной науки, но и с успехом заведовать целым учебным заведением, я признаю необходимым учредить особую кафедру педагогики, дабы предмет сей был преподаваем наравне с прочими в течение общего курса.

По сделанному мною предварительно с министром финансов сношению, потребная на эту кафедру сумма определена уже высочайше утвержденной сметой расходов Министерства народного просвещения на 1840 год.

Вследствие сего осмеливаюсь всеподданнейше испрашивать высочайшего соизволения вашего императорского величества на учреждение при Главном педагогическом институте кафедры педагогики, с назначением ординарному профессору сего предмета жалованья по 1000 рублей серебром в год из Государственного казначейства.





Подарокъ дѣтямъ въ память 1812 г. (Азбука). Спб., 1814.

Известный петербургский издатель В. А. Плавильщиковъ выпустилъ въ свѣтъ разрезную картинную азбуку, которая заняла важное мѣсто въ исторіи русской культуры. Азбука, состоящая изъ 34 (по числу буквъ алфавита) гравированныхъ на меди, раскрашенныхъ картинокъ, называлась «Подарокъ дѣтямъ въ память 1812 г.». На каждой карточкѣ воспроизводились карикатуры на Наполеона и его армию, прославлялся подвигъ русского народа (крестьянъ и крестьянокъ) во время Отечественной войны. Подъ каждой картинкой былъ остроумный сатирический стихотворный текстъ съ выделенной буквой. Рисунки, включенные въ азбуку, были миниатюрными копиями съ карикатуръ известного художника И. И. Теребенева, который съ первыхъ дней Отечественной войны поставилъ свое искусство на службу борющемуся народу. По одному сюжету было взято у А. Г. Венецианова, зачинателя русской карикатуры, и И. А. Иванова.

Подрисовочный текстъ соответствовалъ содержанию рисунка, и они взаимно дополняли другъ друга.

Фактъ выпуска такой высокохудожественной азбуки — явленіе исключительное. «Теребневская азбука» — первое въ Россіи адресованное дѣтямъ сатирическое изданіе, насыщенное политическимъ содержаниемъ, которое воспитывало чувство патриотизма, гордости за свою Родину, уваженіе къ простому народу, побѣдившему могущественнаго врага.



ИИ Ребѣтушки Налартовъ здѣсь какъ много.  
Сынъ Влаصةва держи на привязи ихъ сѣро

Подарок детям, или Новая российская азбука с XXXII раскрашенными картинками. Спб., 1815.

Эта небольшая по объему азбука возвращает нас к «Лицевому букварю» 1694 г. Карiona Истомина. Автор пособия в специальном предисловии указывает, что им найден новый способ «выучить российскому чтению легко и приятно», который заключается в том, что учащиеся должны «узнавать по картинкам предложенной таблицы произношение каждой буквы». Для обучения азбуке используются иллюстрации, изображающие какой-либо предмет, с лаконичными подписями — названиями этих предметов. Далее приводится алфавит (гражданский) с новыми названиями букв, почти аналогичными современным (бе, ве, ка, эль, эм, ле, эр, эс и т. д.). Специальный раздел книги озаглавлен «чтение по слогам», где в качестве текстов приведены нравоучения. Наряду с традиционными текстами автор включает стихотворные произведения, специально подобранные для детей. Эти стихотворения рассказывают о детских играх, о пользе учебы. Написаны стихи просто, в манере, характерной для шуточных народных песен. Подобные стихи в народном стиле впервые попадают на страницы букваря.

В заключительной части книги приводится «Описание фигур, находящихся в сей азбуке», т. е. описание предметов, изображенных в начале пособия для изучения алфавита. В этих описаниях даны сведения о растениях, о животных, их внешнем виде, местах, где они обитают.

Пособие показывает, что в начале XIX в. многие учителя искали новые, более совершенные методы обучения, стремились заинтересовать ребенка учебой.



ТАВЛИЦА УМНОЖЕНІЯ.

1	ЖМ	1	5	ШЬЮ	5	25
2	—	4	5	—	6	30
3	—	6	5	—	7	35
4	—	8	5	—	8	40
5	—	10	5	—	9	45
6	—	12	5	—	10	50
7	—	14	6	ШЬЮ	6	36
8	—	16	6	—	7	42
9	—	18	6	—	8	48
10	—	20	6	—	9	54
3	ЖМ	3	6	—	10	60
3	—	4	7	ШЬЮ	7	49
3	—	5	7	—	8	56
3	—	6	7	—	9	63
3	—	7	7	—	10	70
3	—	8	8	ШЬЮ	8	64
3	—	9	8	—	9	72
3	—	10	8	—	10	80
4	ЖМ	4	9	ШЬЮ	9	81
4	—	5	9	—	10	90
4	—	6	10	ШЬЮ	10	100
4	—	7	10	ШЬЮ	100	1000
4	—	8				
4	—	9				
4	—	10				

ОПИСАНІЕ ФИГУРЪ,  
НАХОДЯЩИХСЯ ВЪ СЕЙ АЗБУКѢ.  
АНАНАСЪ.

На сей картинкѣ изображена дѣвѣ имъ названа Ананасъ, которую видѣть съидебавать съ Архимандритомъ. Она рѣшается въ употребленіи каменѣтъ, вышито въ дѣлѣ, въ конторкѣ для письма; вѣрныя цѣны почитаются: бѣлая, алая, желтая, голубая, черная, какъ свѣтлѣтъ съ много цѣнѣтъ и почитаются такъ.

ВЪ КЪ

Видѣтъ изображенъ въ Мозаикѣ, откуда ирѣтъ дѣлѣ, каменѣтъ гурѣтъ въ Петербургѣ въ Мозаикѣ, каменѣтъ гурѣтъ вышито почитаются. Дѣвѣ бѣла, голубая и черная, на голѣтъ вышито два раза, вышито цѣны почитаются: бѣлая, голубая, черная, какъ свѣтлѣтъ съ много цѣнѣтъ и почитаются такъ.

НО КЪ

Каждъ изображенный въ сей азбукѣ предметъ, какъ ирѣтъ дѣлѣ, каменѣтъ гурѣтъ въ Мозаикѣ, откуда ирѣтъ дѣлѣ, каменѣтъ гурѣтъ вышито почитаются. Дѣвѣ бѣла, голубая и черная, на голѣтъ вышито два раза, вышито цѣны почитаются: бѣлая, голубая, черная, какъ свѣтлѣтъ съ много цѣнѣтъ и почитаются такъ.

## Виссарион Григорьевич Белинский

(1811—1848)



Революционный демократ, литературный критик, публицист. Родился в Свеаборге, в семье флотского лекаря. В 1816 г. семья переехала в г. Чембар Пензенской губернии (ныне г. Белинский). После окончания Чембарского уездного училища В. Г. Белинский учился в Пензенской гимназии (1825—1828). В 1829 г. он поступил на словесный факультет Московского университета. В студенческие годы написал «Рассуждение о воспитании» (1829), а затем драму «Дмитрий Калинин» (1830), содержащую резкую критику крепостного права. На эти же годы пришлось маленькая заметка «Борис Годунов» и первое печатное стихотворение. В сентябре 1832 г. Белинский был исключен из

университета «по ограниченности способностей», как гласила официальная версия. На самом деле причиной исключения явилось критическое отношение студента Белинского к устоям общественной жизни России.

В 1833 г. в журнале «Телескоп» были напечатаны переводы В. Г. Белинского с французского языка. Однако подлинное литературное призвание пришло к нему после публикации «Литературных мечтаний» (1834) в газете «Молва» (литературное приложение к «Телескопу»). Белинский становится главным критиком «Телескопа» и «Молвы». В 1836 г. «Телескоп» был запрещен за публикацию «Философического письма» П. Я. Чаадаева. В. Г. Белинский остается без средств к жизни. Он работает над составлением новой русской грамматики, стремясь обновить и изменить устаревшие школьные учебники русского языка. В 1837 г. на свои скудные средства он издал ее под заглавием «Основания русской грамматики для первоначального обучения».

В начале 1838 г. известный писатель С. Т. Аксаков, в то время директор Межевого института в Москве, предложил В. Г. Белинскому место учителя русского языка в этом институте. Преподавание в Межевом институте (с марта по конец октября 1838 г.) — это

*последняя практическая педагогическая деятельность Белинского. После ухода из Межевого института он занимается литературной работой сначала в «Московском наблюдателе», а после переезда в Петербург (1839) — в «Отечественных записках» (до 1846 г.) и в «Современнике» (после 1846 г.).*

*Русское прогрессивное общество признало В. Г. Белинского в 30—40-х гг. XIX в. своим идейным вождем. Разбирая литературные произведения, он глубоко заглядывал в источники людских отношений и человеческих судеб. Особенное его внимание привлекал строй семейных взаимоотношений. Он подвергал критике фальшь, грубость и другие отрицательные качества, порой имеющие место в семейных отношениях. Вместе с тем Белинский страстно проповедовал идеалы воспитания, основанные на истинной человечности, на совершенствовании природы ребенка. Независимо от общественного положения каждый человек достоин уважения только потому, что он человек. Говоря о книгах для детей, Белинский высказал много ценных мыслей о детском чтении вообще, отвергая при этом резонерство детских писателей.*

*Педагогические мысли В. Г. Белинского, рассыпанные в литературно-критических трудах, были высоко оценены его современниками. Будущее русской литературы, ее всенародное значение В. Г. Белинский связывал с успехами просвещения.*

---

## **О воспитании детей вообще и о детской книге<sup>1</sup>**

*Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. С.-Петербург. 1840. Детские сказки дедушки Иринья. Две части. С.-Петербург. 1840\**

Самые, по-видимому, простые и обыкновенные предметы часто бывают в своей сущности самыми важными и великими. Все говорят, например, о важном влиянии воспитания на судьбу человека, на его отношения к государству, к семейству, к ближним и к самому себе; но многие ли понимают то, что говорят? Слово еще не есть дело; всякая истина, как бы ни была она несомненна, но если не осуществляется в делах и поступках произносящих ее — она есть только слово, пустой звук — та же ложь. Посмотрите внимательнее на отношения родителей к детям, детей к родителям, словом, посмотрите внимательнее на воспитание — и у вас сердце обольется кровью. Ребенок ест что ни попало и сколько хочет: что нужды! — говорят нежные родители: ведь он еще дитя! Ребенок мучит собаку или колотит дворового мальчишку: что нужды! — восклицают заботливые родители:

\* Чтобы не показалось для многих странным, что вместе с известною публике книгою мы разбираем книгу, которая еще не вышла в свет, спешим предупредить наших читателей, что в двух частях «Детских сказок дедушки Иринья», которые уже приготовлены к печати и скоро будут изданы, нет ни одной, которая бы не была уже напечатана: почему при разборе их мы и указываем, где каждая была помещена<sup>2</sup>.

ведь он еще дитя! Дети ссорятся, кричат между собою, и если их крик, брань и слезы не мешают папеньке и маменьке соснуть после обеда или поговорить с гостями — что нужды, ведь они дети, пусть себе ссорятся и кричат; вырастут велики, не будут ссориться и кричать! Перебранившись, а иногда и передравшись друг с другом, дети прибегают к отцу и матери с жалобою друг на друга — и! Помилуйте! Стоит ли разбирать детские ссоры! Если вы строги, дайте всем по щелчку или пересеките всех розгами, чтоб никому не было завидно; если вы добры к детям или воспитываете их на *благородную ногу*, дайте им игрушек или сладостей, да, перецеловав их, вышлите от себя, чтобы они опять пошли браниться и драться. Ребенок не учится, не хочет и слышать, чтоб взять в руки книгу: что за нужда, ведь он еще дитя — подрастет, будет поумнее, так станет и учиться! Ребенок хватается за всякую книгу, какая ему ни попадется, хотя бы то была анатомия с картинками или Аретин<sup>3</sup> с гравюрами: что за нужда — ведь он еще дитя! Благо, что охота к книгам есть — пусть лучше навькает читать, чем резвиться! Учитель говорит отцу, что грамматика, которую он купил для сына, не годится, что она или уж устарела, или бестолкова, бессмысленна, что ее не понимает сам автор, не знающий ни духа, ни характера языка: это еще что за новости! — восклицает опытный и благоразумный родитель: ведь он дитя — для него всякая книга годится, а за эту я заплатил деньгами, стало быть, хороша!.. А между тем заговорите с «дражайшими родителями» о детях и воспитании, сколько общих фраз, сколько ходячих истин наговорят или *нарезонерствуют* они вам! «Ах, дети! Да! Как тяжко иметь детей! Сколько забот! Надо вырастить да и воспитать! Мы ничего не щадим для воспитания своих детей! Из последних сил бьемся! Я отдал своих в училище, покупаю книги — тьма расходов! А мы для своих приискали *мадам* (или мамзель — провинциальные названия *гувернанты*), чтоб они и по-французски знали, и на фортепьянах играли!» В добрый час, дражайшие родители!..

Но это еще только одна сторона воспитания или того, что так ложно называют воспитанием. Это еще только воспитание, как обыкновенно говорится, на волю божию, а в самом-то деле на волю случая — воспитание природное, воспитание не в переносном, а в этимологическом значении этого слова, т. е. *вскармливание*, воспитание простонародное, мещанское. Есть еще воспитание попечительное, деликатное, строгое, благородное. В нем на все обращено внимание, ни одна сторона не забыта. При этом воспитании дитя ест и вовремя и в меру, перед обедом непременно ходит гулять с гувернером и гувернанткой, умеренно резвится, занимается гимнастическими упражнениями на красивых вешалках, столбах, перекладинах, по часам учится, в определенную пору встает и ложится. Физическое воспитание в гармонии с нравственным: развитию здоровья и крепости тела соответствует развитие умственных способностей и приобретение познаний. А форма — о, это само изящество! При опрятности царствует простота и изысканность, соединенные с благородством, достоинством, хорошим вкусом и хорошим тоном. И это отражается во всем, и в одежде, и в

манерах. Одно то чего стоит, что дитя умеет уже скрывать свои чувства, не хвататься жадно за то, чего жадно желает, не обнаруживать удивления и радости к тому, что возбуждает в нем удивление и радость, — словом, прилично и тону жертвовать всеми своими чувствами, даже самыми святыми, самыми человеческими!.. Короче: даже китайские мандарины, эти высокие идеалы и образцы природы, искаженной и умершей от искусственности, даже китайские мандарины ничто перед этими милыми, благовоспитанными детьми... И если жизнь человеческая есть театральная сцена или салон и если казаться есть цель человеческой жизни, то в этом образе воспитания мы нашли норму воспитания. В самом деле, что может быть прекраснее и очаровательнее, например, светской девушки? Она скорее согласится тысячу раз умереть, нежели один раз в жизни в глазах света показаться смешною, т. е. прийти в восторг от создания искусства, от созерцания явлений природы или от рассказа о высоком подвиге и всего, от чего плачут и чем восхищаются люди дурного тона. Она столько же развязна и свободна, сколько и грациозна; ничему не удивляясь, она ничего не испугается и ни от чего не придет в смущение. В ней всегда такое спокойствие, такая ровнота духа, все так соразмерно и прилично... А сколько в ней талантов, которых она не выставляет на вид, как какая-нибудь провинциалка, но за которые она часто слышит себе «charmant!»<sup>4</sup>. Ко всему этому какая у ней чистая душа, какое нравственное сердце: она уже невеста — а кроме Бульи и Беркена еще ничего не читала, и произнесите при ней имя Шекспира, она с милою наивностью спросит вас: «Mais qu'est ce que c'est?»<sup>5</sup>, — а когда вы начнете говорить о Шекспире, она с такою милою рассеянностью, с таким достоинством и так неожиданно для вас повернет разговор на погоду или на последний бал. Виктора Гюго и Поля де Кока она будет читать уже после замужества, а пока довольно с нее Бульи и Беркена. Оно и хорошо: Шиллер, Гёте, Байрон, Гофман, Шекспир, Вальтер Скотт, Пушкин опасны для юного девственного сердца: чего доброго, они взволнуют его какими-то странными желаниями, неясными мечтаниями, произведут в девушке экстаз, экзальтацию, дадут ей какую-то внутреннюю поэтическую жизнь, и вот — долго ли до греха! — девушка встречает на земле какую-то родную душу без копейки за душу —

И жизнь могучая дает  
И пышный цвет, и сладкий плод<sup>6</sup>, —

как сказал Пушкин... Мечтать и любить — предаться человеческой страсти — да что же скажет свет?.. Нет, не такова благовоспитанная девушка высшего тона: она может выдвинуться из толпы, но красотою, если бог наградил ею, нарядом, если ее рара богаче других, но не душою, не сердцем и не другими мещанскими странностями. Она выйдет замуж; даже если и другие не похлопочут об этом, сама все устроит, но это замужество будет блестящее, способное возбуждать зависть, а не толки. Вот что делает истинное воспитание из девушек! А юноши? О, о них я боюсь и говорить, все они, и умные и глупые, и ученые и невежды, — все они с таким философским равнодушием

смотрят на жизнь, в которой для них нет ничего ни таинственного, ни удивительного, ни непостижимого; все они с такою «львиною» наглостью наводят на вас свой лорнет... прекрасные молодые люди!.. А как свободно, с какою небрежностью говорят они по-французски — словно на родном языке и как мило не умеют сказать двух русских фраз, написать русской строки без орфографических ошибок — педантизма в них нет ни тени!..

Мы представили две крайности одной и той же стороны; но есть еще середина, которая, как все почти середины, часто бывает хуже крайностей. Мы говорим о воспитании того класса общества, которое на низшие смотрит с благородным презрением и чувством собственного достоинства, а на высшие — с благоговением. Оно изо всех сил хлопочет быть их верною копиею; но, на зло себе, остается каким-то средним пропорциональным членом, с собственной характеристикою, которая состоит в отсутствии всякого характера, всякой оригинальности и которую всего вернее можно выразить *мещанством во дворянстве*. Непринужденность и милая наглость переходят у него в жеманство и кривлянье. Хороший тон — в обезьяничестве. Смешно и жалко смотреть,

Как негодяй официант  
Ломает барина в передней!<sup>7</sup>

Но это в сторону: дело в том, что в этом кругу общества воспитание состоит в том, чтобы убить в детях всякую жизнь и живость, сделать из них попугаев и милых кукол, о которых бы все говорили: ах, как хорошо они воспитываются!..

Воспитание! Оно везде, куда ни посмотрите, и его нет нигде, куда ни посмотрите\*. Конечно, вы его можете увидеть даже во всех слоях общества, от самого высшего до самого низшего, но как редкость, как исключение из общего правила. Отчего же это? Да оттого, что на свете бездна родителей, множество *paras et mamans*, но мало отцов и матерей. «Вот прекрасно! — восклицаете вы. — Какая же разница между родителями и отцом и матерью?» Как какая? Взгляните летом на мух: какая бездна родителей, но где же отцы и матери? Грибоедов давно уже сказал:

Чтоб иметь детей,  
Кому ума не доставало!<sup>8</sup>

Право рождения — священное право на священное имя отца и матери — против этого никто и не спорит; но не этим еще все оканчивается: тут человек еще не выше животного; есть высшее право — родительской любви. «Да какой же отец или какая мать не любит своих детей?» — говорите вы. Так, но позвольте вас спросить: что вы называете любовью? Как вы понимаете любовь? Ведь и овца любит своего ягненка: она кормит его своим молоком и облизывает языком; но как скоро он меняет ее молоко на злак полей — их родственные от-

\* Здесь разумеется только воспитание *частное или домашнее*.

ношения оканчиваются. Ведь и г-жа Простакова любила своего Митрофанушку: она нещадно била по щекам старую Еремеевну и за то, что дитя много кушало, и за то, что дитя мало кушало; она любила его так, что, если бы он вздумал ее бить по щекам, она стала бы горько плакать, что милое, ненаглядное дитище больно обколотило об нее свои ручонки. Итак, разве чувство овцы, которая кормит своим молоком ягненка, чувство г-жи Простаковой, которая, бывши и овцою и коровою, готова еще сделаться и лошадкой, чтобы возить в колясочке свое двадцатилетнее дитя, — разве все это не любовь? Да, любовь, но какая? Любовь чувственная, животная, которая в овце, как в животном, отличающемся и животною фигурою, имеет свою истинную, разумную, прекрасную и восхищающую сторону, но которая в г-же Простаковой, как в животном, отличающемся человеческою фигурою вместо овечьей, бессмысленна, безобразна и отвратительна. Далее: ведь и Павел Афанасьевич Фамусов любил свою дочь, Софью Павловну: посмотрите, как он хлопочет, чтобы по выгоднее сбыть ее с рук, подороже продать... Продать? какое ужасное слово!.. Отец продает свою дочь, торгует ею, конечно, не по мелочи, но один раз навсегда, и не больше, как для одного человека, который будет называться ее мужем!.. Но ведь это он делает не для себя, а для ее счастья! — скажут многие. Прекрасно! Но после этого и разбойник, который для приданого дочери зарежет перед ее свадьбою несколько человек, будет прав, потому что сделает это из любви к дочери? После этого и иная матушка, которая, не желая видеть в нищете свою нежно любимую дочь, научит или принудит ее сделать выгодный промысел из своей красоты, тоже будет права, потому что поступит так из любви к дочери?.. И разве этого не бывает на самом деле? Разве старый подьячий, закореневший в лихоимстве и казнокрадстве, не поставлял первым и священным долгом своего родительского звания передать свое подлое ремесло нежно любимому сынку? Мы опять соглашаемся, что источник всего этого любовь, но *какая* — вот вопрос! Откуда она истекает, куда она стремится, к кому обращается? Зачем зверь рвет и губит подобных себе, а в голоде пожирает собственных детей? Затем, что он любит себя, а любовь к себе есть условие всякой индивидуальности, которая, в свою очередь, есть условие всякого бытия, основа и закон жизни. Зачем собака грызется с другою из-за брошенной кости? Опять затем, что любит себя. И нас не оскорбляет это в животных; по крайней мере, мы не виним их за это и не считаем злодеями и преступниками, потому что они живут и действуют под невольным, рабским влиянием животного инстинкта и, кроме сохранения и возрождения своей индивидуальности, не имеют никаких обязанностей. И человек, подобно животному, замкнут в своей индивидуальности и бессознательно следует данному ему природою инстинкту самосохранения и стремлению к улучшению своего положения; но неужели этим все и должно в нем оканчиваться? Нет, разница человека с животным именно в том и состоит, что он только начинается там, где животные уже оканчиваются. Кроме обязанностей к себе он имеет еще обязанности к ближним; кроме инстинкта, который есть у жи-



вотных, он имеет еще чувство, рассудок, разум, которых нет у животных; будучи существом и растительным и животным, будучи плотским организмом, он есть еще и дух — искра и облик духа божия. Следовательно, и его любовь должна быть высшею ступенью той любви, которую мы видим во всей природе — от сродства стихий, от их безмолвного организования в минерал, заключенный в недрах земли, от прозябания дольной лозы, возникающей из зерна, до животного, которое добровольно лишается жизни, яростью защищая своих детей. Человек есть мир в малом виде: в его организме все стихии природы, первосущие ее силы, вся минеральная природа — металлы и земли; в жизни его организма все процессы природы — и минеральное сращение извне, и прозябаемая растительность, и животное развитие изнутри. Он является на свет животным, которое кричит, спит, ест и инстинктивно хватается за грудь и инстинктивно сердится, когда его от нее отнимают. Но уже с того мгновения, как язык его от безразличных междометий начинает постепенно переходить к членораздельным звукам и лепетать первые слова, в нем уже оканчивается животное и начинается человек, вся жизнь которого, до поры полного мужества, есть не что иное, как непрерывное формирование, делание, становление (*das Werden*) полным человеком для полного наслаждения и обладания силами своего духа как средствами в разумному счастью. Еще младенец, припав к источнику любви — к груди своей матери, он останавливает на ней не бессмысленный взгляд молодого животного, но горящий светом разума, хотя и бессознательного; он улыбается своей матери — и в его улыбке светится луч божественной мысли. Во всех проявлениях его любви просвечивает не простое, инстинктивное, но уже не чуждое смысла и разумности чувство; еще ноги его слабы, он не может сделать ими шага для вступления в жизнь, но уже любовь его выше любви животной. Так неужели после этого любовь родителей, существ вполне развившихся, должна оставаться при своей естественности и животности, неспособных отделиться от самих себя и перейти за околдованную черту замкнутой в себе индивидуальности? Нет, всякая человеческая любовь должна быть чувством, просветленным разумною мыслью, чувством одухотворенным. Но что же такое любовь? Это жизнь, это дух, свет луча; без нее все — смерть при самой жизни, все — материя при самом органическом развитии, все — мрак при самом зрении. Любовь есть высшая и единая действительность, вне которой все — призраки, обманывающие зрение, формы без содержания, пустота в кажущихся границах. Как огонь есть вместе и свет и теплота, так и любовь есть осуществившийся, явленный разум, осуществившаяся, явленная истина. Ею все держится, и весь мир — ее явление. В природе она разлита, как электричество; в духе является разумною мыслью, в самой себе носящую силу своего проявления в благом действии. И потому человек, полный ею, сильнее Самсона: с мучениками первых времен христианской церкви бестрепетно шел к диким зверям и, объятый пожирающим пламенем, пел гимны богу живому и бессмертному, он из рыбака становился ловцом человеков. Любовь столь сильна, что творит непостижи-

# ТЕЛЕСКОПЪ,

ЖУРНАЛЪ

СОВРЕМЕННОГО ПРОСВѢЩЕНІЯ,

ИЗДАВАЕМЫЙ

НИКОЛАЕМЪ НАДЕЖДИНЫМЪ

ЧАСТЬ XXXI

*Nosce te ipsum!*



МОСКВА.

ВЪ ТИПОГРАФИИ НИКОЛАЯ СТЕПАНОВА.

1836.

мое, торжествует над вечно неизменными условиями пространства и времени, над бессилием плоти, младенцу дает львиную силу. Сам бог есть любовь и источник любви, из которого все исходит и в который все возвращается. «Возлюбленные! Станем любить друг друга, ибо любовь от бога, и всякий, кто любит, рожден от бога и знает бога. Кто не любит, тот не познал бога, потому что бог есть любовь. Бог есть любовь, и пребывающий в любви пребывает в боге, и бог в нем», — говорит св. апостол Иоанн (перв. посл., гл. IV, ст. 7, 8 и 16)<sup>9</sup>. И потому всякая власть и всякая сила только в любви. И потому всякое слово, проникнутое любовью, горит огнем неотразимого убеждения и согревает теплотою умиления сердце, услышавшее его, и дает ему мир и счастье; но слово, лишённое любви, и святые истины делает холодным и мертвым нравочувствие и потому бессильно над умом и сердцем.

Истина выше человека как личности; чтобы быть достойным имени человека, он должен сделаться сосудом истины. Но истина не дается человеку вдруг, как его законное обладание: он должен достигать ее трудом, борьбою, лишениями и страданием, и вся жизнь его должна быть стремлением к истине. Личность человеческая есть частность и ограниченность; только истина может сделать ее общим и бесконечным. Поэтому первое и основное условие достижения истины есть для человека отлучение от самого себя в пользу истины. Отсюда происходят добровольные лишения, борьба с желаниями и страстями, неумолимая строгость к своему самолюбию, готовность к самообвинению перед истиною, самоотвержение и самопожертвование: кто не знал и не испытал в своей жизни ничего этого, тот не жил в истине, не жил в любви.

Теперь взглянем с этой точки на любовь родительскую.

Отец и мать любят свое дитя, потому что оно их рождение. Родство крови есть первая и в то же время священная основа любви, ее исходный пункт, от которого движется ее развитие. Восставать против этого могут только или отвлеченные умы, рассудочные люди, неспособные проникнуть ни в какую живую, явленную истину, или сердца холодные, сухие, мертвые, если не порочные и не развратные. Но, повторяем, естественная любовь, основывающаяся на одном родстве крови, еще далеко не составляет того, чем должна быть человеческая любовь. Из родства крови и плоти должно развиться родство духа, которое одно прочно, крепко, одно истинно и действительно, одно достойно высокой и благородной человеческой природы. Посмотрите: сколько на свете дурных детей, которые теряют к родителям всякую любовь, но оказывают к ним только внешнее, формальное уважение, как скоро забываются, летами и обесцениением своего состояния, от их власти и влияния, и к тому же не ждут себе никакого наследства после их смерти. Сколько бывает в свете ужасных примеров детей, не оказывающих родителям даже и внешнего уважения, требуемого общественными приличиями, даже детей, оскорбляющих своих родителей, если те не решаются прибегнуть к гражданскому закону... Страшное, возмущающее душу зрелище! Бедные родители, несчастные дети! Да, *несчастные*, и, жалея о первых, не спешите про-

клинать последних, но подумайте о том, природа ли создает извергов, или воспитание и жизнь делают их такими? Мы не отвергаем, чтобы природа не производила людей, наклонных к пороку, но мы вместе с тем крепко убеждены, что такие явления возможны как исключения из общего правила и что нет столь дурного человека, которого бы хорошее воспитание не сделало лучшим. Горе дурным детям! Почему бы они ни сделались такими — от дурного ли воспитания, по вине родителей или от случайных обстоятельств, — но они несчастны, потому что не знают счастья сыновней любви и не могут иметь надежду вкусить счастье любви родительской. Но тем не менее должно вникать в причины их нравственного искажения, если не для оправдания их, то для оправдания истины, которая выше всего, даже родителей, и для поучительного примера, в предотвращение таких возмущающих душу явлений. Мы сказали, что отец любит свое дитя, потому что оно его рождение; но он должен любить его еще как будущего человека, которого бог нарек сыном своим и за спасение которого он принял на кресте страдание и смерть. При самом рождении отец должен посвятить свое дитя служению богу в духе и истине, и посвящение это должно состоять не в отторжении от его живой действительности, но в том, чтобы вся жизнь и каждое действие его в жизни было выражением живой, пламенной любви к истине, в которой является бог. Только такая любовь к детям истинна и достойна называться любовью; всякая же другая есть эгоизм, холодное самолюбие. Вся жизнь отца и матери, всякий поступок их должен быть примером для детей, и основой взаимных отношений родителей к детям должна быть любовь к истине, но не к себе. Есть отцы, которые любят детей для самих себя, — и в этой любви есть своя истинная и разумная сторона; есть отцы, которые любят своих детей для них самих, — и эта любовь выше, истиннее, разумнее; но, при этих двух родах любви, есть еще высшая, истиннейшая и разумнейшая любовь к детям — любовь в истине, в боге. Любит ли отец своего сына, если заставляет его смотреть с уважением на свои дурные и безнравственные поступки как на благородные и разумные? Не все ли это равно, что требовать от дитяти, чтобы оно вопреки своему зрению белое называло черным, а черное белым? Тут нет любви, тут есть только самолюбие, которое свою личность ставит выше истины. А между тем у ребенка всегда будет столько смысла, чтобы, видя, как его маменька колотит по щекам девок или как его папенька напивается пьян и дерется с маменькою, понимать, что это дурно. Конечно, приучая к таким сценам с малолетства и толкуя, что это хорошо, можно наконец уверить ребенка, что в сем-то и состоит истинная жизнь; но это значит развратить, погубить его: где ж тут любовь? Тут только самолюбие, которое в своих детях хочет видеть собственное безобразие, чтобы не иметь в них себе строгих, хотя и безмолвных, судей. Вопреки законам природы и духа, вопреки условиям развивающейся личности отец хочет, чтобы его дети смотрели и видели не своими, а его глазами; преследует и убивает в них всякую самостоятельность ума, всякую самостоятельность воли, как нарушение сыновнего уважения, как восстание против родитель-

ской власти, — и бедные дети не смеют при нем рта разинуть, в них убита энергия, воля, характер, жизнь, они делаются почтительными статуями, заражаются рабскими пороками — хитростью, лукавством, скрытностью, лгут, обманывают, вывертываются... Китайцы, поставляющие красоту женских ног в миниатюрности, зашивая у девочек ноги в сырую воловью шкуру и снимают ее, когда уже девочки становятся девушками: ножки в самом деле крошечные, только кривы, изогнуты, уродливы, и женщина может ходить только в комнате, и то опираясь о стены и на мебель. Таковы результаты остановленной в свободном развитии природы! Таковы же бывают и результаты остановленного в естественном и самобытном развитии духа! Но что сказать о тех родителях, которые имеют несчастное убеждение, что для пользы и счастья своих детей они обязаны управлять теми их склонностями, которые решают счастье или несчастье целой жизни человека? И как часто случается, что прекрасная девушка, с глубокою душою, любящим сердцем, по какому-нибудь случаю получившая, на свою пагубу, хорошее воспитание, созданная украсить, озолотить, осчастливить жизнь избранного ею, который бы понял ее, выдается силою родительской власти за какое-нибудь грубое животное с человеческим обликом и гибнет жертвою тайного, никем не понятого страдания!.. Бедная, ей даже не на кого жаловаться: ее погубили из любви же к ней, из искреннего желанья ей добра и счастья... Горе человеку, когда его участь в руках злодеев, и такое же горе ему, когда его участь в руках добрых, но пошлых и глупых людей!.. Бедные женщины чаще всего испытывают на себе несомненность этой горькой истины... Молодой человек, принужденный избрать чуждую своему призванию дорогу жизни, рано или поздно, хоть с утратою сил души, хоть с обреченными крыльями, но еще вылетает на желанную свободу, а женщины!.. Но что сказать о тех родителях, которые торгуют счастьем своих детей, спекулируют ими на богатство, на знатность, да еще действуют при этом во имя нравственности, любви и своих священных родительских обязанностей к детям?.. Но оставим этот ужасный предмет, от которого возмущается и содрогается человеческая природа, будто при виде удава или гремучей змеи...

Разумная любовь должна быть основой взаимных отношений между родителями и детьми. Любовь предполагает взаимную доверенность — 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 вестию о своей радости или горе, и с признанием в проступке, в дурной мысли, в нечистом желаньи, и с требованием совета, участия, сочувствия, утешения. Как грубо ошибаются многие, даже из лучших отцов, которые почитают необходимым разделять себя с детьми строгостью, суровостью, недоступной важностью! Они думают этим возбудить к себе в детях уважение, и в самом деле возбуждают его, но уважение холодное, боязливое, трепетное, и тем отвращают их от себя и невольно приучают к скрытности и лживости. Родители должны быть уважаемы детьми, но уважение детей

должно простекать из любви, быть ее результатом, как свободная дань их превосходству, без требования получаемая. Ничто так ужасно не действует на юную душу, как холодность и важность, с которыми принимается горячее излияние ее чувства, ничто не обливает ее таким умертвляющим холодом, как благородные советы и наставления там, где ожидает она сочувствия. Обманутая таким образом в своем стремлении раз и другой, она затворяется в самой себе, сознает свое одиночество, свою отдельность и особность от всего, что так любовно и родственно еще недавно окружало ее, и в ней развивается эгоизм, она приучается думать, что жизнь есть борьба эгоистических личностей, азартная игра, в которой торжествует хитрый и безжалостный и гибнет неловкий или совестливый. Открытая душа младенца или юноши — светлый ручей, отражающий в себе чистое и ясное небо; запертая в самой себе, она — мрачная бездна, в которой гнездятся нетопыри и жабы... Если же не это, может случиться другое, индивидуальность человеческая, по своей природе, не терпит отчуждения и одиночества, жаждет сочувствия и доверенности подобных себе — и дети сдруживаются между собой, составляют род общества, имеющего свои тайны, общими и соединенными силами скрываемые, что никогда до добра не доводит. Это бывает еще опаснее, когда друзья избираются между чужими, и тем более, когда избранный друг старше избравшего: он берет над ним верх, приобретает у него авторитет и передает ему все свои наклонности и привычки — что же, если они дурны и порочны?.. Нет! Первое условие разумной родительской любви — владеть полною доверенностью детей, и счастливы дети, когда для них открыта родительская грудь и объятия, которые всегда готовы принять их, и правых и виноватых, и в которые они всегда могут броситься без страха и сомнения!

Юная душа, не испытывавшая еще отчуждения и сомнения, вся открыта наружу: она не умеет любить в меру, но предается предмету своей любви беззаветно и безусловно, видит в нем идеал всевозможного совершенства, высший образец для своих действий, верит ему со всем жаром фанатика. И что же, если такая любовь устремлена к родителям, соединяясь с естественною, кровною любовью к ним! О, для таких детей высочайшее счастье как можно чаще быть в присутствии родителей, иметь свидетелями своих игр и резвостей, обращаться к ним в недоразумениях, избирать их в посредники между собою в своих маленьких ссорах и неудовольствиях! Нужно ли доказывать, что при таком воспитании родители одною ласкою могут делать из своих детей все, что им угодно; что им ничего не стоит приучить их с малолетства к выполнению долга — к постоянному, систематическому труду в определенные часы каждого дня (важная сторона в воспитании: от упущения ее много губится в человеке!)? Нужно ли говорить, что таким родителям очень возможно будет обратить труд в привычку, в наслаждение для своих детей, а свободное от труда время — в высшее счастье и блаженство? Еще менее нужно доказывать, что 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. Суровый взгляд, холодно вежливое обращение, косвенный упрек, деликатный намек, и уже много-много, если отказ в прогулке с собою, в участии слушать повесть или сказку, которую будет читать или рассказывать отец или мать, наконец, арест в комнате — вот наказания, которые, будучи употреблены соразмерно с виною, производят и сознание, и раскаяние, и слезы, и исправление. Нежная душа доступна всякому впечатлению, даже самому легкому: у ней есть тонкий инстинкт, по которому она сама догадывается в неловкости своего положения, если подала к нему повод; душа грубая, привыкшая к сильным наказаниям, ожесточается, черствеет, мозолится, делается бесстыдно бессовестною — и ей уж скоро нипочем всякое наказание. Нужно ли говорить, что такое воспитание легко и возможно, но требует всего человека, всего его внимания, всей его любви? Отцы, которых вся жизнь сосредоточена в детях, отдана им без раздела, — редкие явления, но для них-то и говорим мы, к ним и обращаем речь нашу, — и дай бог, чтобы она принята была ими с такой же любовью и искренностью, с какими мы обращаемся к ним!.. Все же *не такие* могут нам не верить и даже смеяться над нами, если им это заблагорассудится... В добрый час!..

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

...Но общественное образование, преимущественно имеющее в виду развитие умственных способностей и обогащение их познаниями, совсем не то, что воспитание домашнее: то и другое равно необходимы, и ни одно другого заменить не может. Вот что говорит об этом великий германский мыслитель Гегель в своей торжественной речи на акте Нюрнбергской гимназии, обязанной его кратковременному управлению теперешним своим процветанием: «В связи с этим находится еще другой важный предмет, который ставит школу еще в большую необходимость опираться на домашние отношения учеников, — это *дисциплина*. Я здесь отличаю воспитание нравов от их *образования*. Целью учебного заведения может быть не воспитание, не дисциплина нравов в собственном смысле, а образование их, и притом не со всеми средствами, к нему ведущими. Учебное заведение должно предполагать добрую нравственность в своих учениках. Мы должны требовать, чтобы ученики, вступающие к нам в школу, уже получили предварительное воспитание. По духу нравов нашего времени непосредственное воспитание не есть так, как у спартацев, публичное, государственное дело; обязанность и забота воспитания лежит на ро-

дителях. Другое дело — сиротские дома или семинарии и вообще все заведения, которые обнимают целое существование юноши»<sup>10</sup>.

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 делается прежде всего *человеком*, тот плохой *гражданин*... Из этого видно, как важен, велик и священен сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека. Первые впечатления могущественно действуют на юную душу: все дальнейшее ее развитие совершается под их непосредственным влиянием. Всякий человек, еще не родившись на свет, в самом себе носит уже возможность той формы, того определения, какое ему нужно. Эта возможность заключается в его организме, от которого зависит и его темперамент, и его характер, и его умственные средства, и его склонность и способность к тому или другому роду деятельности, к той или другой роли в общественной драме, — словом, вся его индивидуальная личность. По своей природе никто не выше, не ниже самого себя: Наполеоном или Шекспиром должно родиться, но нельзя сделаться; хороший офицер часто бывает плохим генералом, а хороший водевиллист — дурным трагиком. Это уже судьба, перед которою бессильна и человеческая воля и самые счастливые обстоятельства. Назначение человека — развить лежащее в его натуре зерно духовных средств, стать вровень с самим собою; но не в его воле и не в его силах приобрести трудом и усилием сверх данного ему природою, сделаться выше самого себя, равно как и быть не тем, чем ему назначено быть, как, например, художником, когда он родился быть мыслителем, и т. д. И вот здесь воспитание получает свое истинное и великое значение. Животное, родившись от льва и львицы, делается львом без всяких стараний и усилий со своей стороны, без всякого влияния счастливого стечения обстоятельств; но человек, родившись не только львом или тигром, даже человеком в полном значении этого слова, может сделаться и волком, и ослом, и чем угодно. Часто, одаренный великими средствами на великое, он обнаруживает только дикую силу, которая служит ему не к чему иному, как к разрушению всего окружающего его и даже самого себя. И если бывают такие богатые и могучие натуры, которые собственной глубиной и силою спасаются от гибели или искажения вследствие ложного, неестественного развития и дурного воспитания, то все-таки нельзя не сомневаться в том, что те же самые натуры, но при нормальном развитии и разумном воспитании прямее дошли бы до своей цели, с силами свежими и не истощенными в тяжелой и бесплодной борьбе со случайными противоречиями. Разумное воспитание и злого по натуре делает или менее злым, или даже и добрым, развивает до известной степени самые тупые способности и по возможности очеловечивает самую органическую и мелкую натуру: так дикое, лесное растение, когда его пересаживают в сад и подвергнут уходу садовника, делается и пышнее цветом и вкуснее плодом. Не все рождаются героями, художниками, учеными; гений есть явление вековое, редкое; сильные таланты тоже похожи на исключения из об-



щего правила — и в этом случае человечество есть армия, в которой может быть до миллиона рядовых солдат, но только один фельдмаршал, и в каждом полку только один полковник, и на сто рядовых один офицер. В такой же пропорции находится к большинству, или толпе, и число людей с глубокою и бесконечною натурою, которых назначение не проявится в каком-нибудь роде деятельности, составляющем призвание гения и таланта, но все понимать, всему сочувствовать и все облагораживать и счастливить своим непосредственным влиянием. Природа не скупа, но экономна в своих дарах — и, как явление вечного разума, она строго соблюдает свой иерархический порядок, свою *табель о рангах*. Но всякое назначение природы имеет параллельное себе назначение в человечестве и в гражданском обществе — потому всякий человек, с какими бы то ни было способностями, находит свое место в том и другом. Не места людей, но люди унижают. Самое приличное место человеку то, к которому он призван, а свидетельство призвания — его способности, степень их, склонность и стремление. Кто призван на великое в человечестве, совершай его: ему честь и слава, ему венец гения; кому же назначена тихая и неизвестная доля — умей найти в ней свое счастье, умей с пользою действовать и на малом поприще, умей быть достойным, почтенным и в скромной деятельности. Всякое желание невозможного есть ложное желание; всякое стремление быть выше себя, выше своих средств, есть не благородный порыв сознающей себя силы, а претензия жалкой посредственности и бедного самолюбия украситья внешним блеском. Цель наших стремлений есть удовлетворение, и всякий удовлетворяется ни больше ни меньше, как тем, что ему нужно; а кто нашел свое удовлетворение на ограниченном поприще, тот счастливее того, кто, обладая большими духовными средствами, не может найти своего удовлетворения. Честный и по-своему умный сапожник, который в совершенстве обладает своим ремеслом и получает от него все, что нужно ему для жизни, выше плохого генерала, хотя бы он был сам Мелас<sup>11</sup>, выше педантученого, выше дурного стихотворца. Главная задача человека во всякой сфере деятельности, на всякой ступени в лестнице общественной иерархии — быть *человеком*. Но, умеренная на произведение великих явлений духовного мира, природа щедра до бесконечности на произведение людей и с душою и со способностями и дарованием, словом, со всем, что нужно человеку, чтоб быть достойным высокого звания человека. Люди бездарные, ни к чему не способные, тупоумные суть такое же исключение из общего правила, как уроды, и их так же мало, как и уродов. Множество же их происходит от двух причин, в которых природа нисколько не виновата: от дурного воспитания и вообще ложного развития и еще от того, что редко случается видеть человека на своей дороге и на своем месте. Сознание своего назначения — трудное дело, и часто, если не натолкнут человека на чуждую ему дорогу жизни, он сам пойдет по ней, руководимый или бессознательностью, или претензиями. Но если бы возможно было равное для всех нормальное воспитание, число обиженных природою так и ограничилось бы, что действительно обиженные ею прямо поступали бы в кунсткамеру

в банки со спиртом. И потому воспитание по отношению к большинству приобретает еще большую важность: оно все — и жизнь и смерть, спасение и гибель.

Но воспитание, чтоб быть жизнью, а не смертью, спасением, а не гибелью, должно отказаться от всяких претензий своевольной и искусственной самодеятельности. Оно должно быть помощником природе — не больше. Обыкновенно думают, что душа младенца есть белая доска, на которой можно писать что угодно, забывая, что каждый человек есть индивидуальная личность, которая может делаться и хуже и лучше — только по-своему, *индивидуально*. Воспитание может сделать человека только худшим, исказить его натуру; лучшим оно его не делает, а только помогает делаться. Если душа младенца и в самом деле есть белая доска, то качество и смысл букв, которые пишет на ней жизнь, зависят не только от пишущего и орудия писания, но и от качества самой этой доски. Человек ничего не может узнать, чего бы не было в нем, ибо вся деятельность, доступная его разумению, есть не что иное, как осуществившиеся законы его же собственного разума. И потому-то есть так называемые *врожденные идеи*, которые суть непосредственное созерцание истины, заключающееся в таинстве человеческого организма. Ребенка нельзя уверить, что  $2 \times 2 = 5$ , а не 4. А между тем есть истины и повыше этой, которых семя в душе человека, еще и не думавшего о них!..

Нет, не белая доска душа младенца, а дерево в зерне, человек в возможности! Как ни старо сравнение воспитателя с садовником, но оно глубоко верно, и мы не затрудняемся воспользоваться им. Да, младенец есть молодой, бледно-зеленый росток, едва выглянувший из своего зерна; а воспитатель его садовник, который ходит за этим нежным, возникающим растением. Посредством прививки и дикую лесную яблоню можно заставить вместо кислых и маленьких яблок давать яблоки садовые, вкусные и большие; но тщетны были бы все усилия искусства заставить дуб приносить яблоки, а яблоню — желуди. А в этом-то именно и заключается по большей части ошибка воспитания: забывают о природе, дающей ребенку наклонности и способности и определяющей его значение в жизни, и думают, что было бы только дерево, а то можно заставить его приносить что угодно, хоть арбузы вместо орехов.

Для садовника есть правила, которыми он необходимо руководствуется при хождении за деревьями. Он соображается не только с индивидуальную природою каждого растения, но и со временем года, с погодою, с качеством почвы. Каждое растение имеет для него свои эпохи возрастания, сообразно с которыми он и располагает свои с ним действия: он не сделает прививки ни к стволу, еще не сформировавшемуся в ствол, ни к старому дереву, уже готовому засохнуть. Человек имеет свои эпохи возрастания, не сообразуясь с которыми можно затупить в нем всякое развитие.

Орудием и посредником воспитания должна быть любовь, а целью — *человечность* (die Humanität). Мы разумеем здесь первоначальное воспитание, которое важнее всего. Всякое частное или исклю-

чительное направление, имеющее определенную цель в какой-нибудь стороне общественности, может иметь место только в дальнейшем, окончательном воспитании. Первоначальное же воспитание должно видеть в дитяти не чиновника, не поэта, не ремесленника, но *человека*, который мог бы впоследствии быть тем или другим, не переставая быть *человеком*. Под *человечностью* мы разумеем живое соединение в одном лице тех общих элементов духа, которые равно необходимы для всякого человека, какой бы ни был он нации, какого бы он ни был звания, состояния, в каком бы возрасте жизни и при каких бы обстоятельствах ни находился, — тех общих элементов, которые должны составлять его внутреннюю жизнь, его драгоценнейшее сокровище и без которых он не человек. Под этими общими элементами духа мы разумеем доступность всякому человеческому чувству, всякой человеческой мысли, смотря по глубокости природы и степени образования каждого. Человек есть разумно-сознательная сущность и орган всего сущего — и отсюда получает свое глубокое и высокое назначение известное выражение «*Homo sum, nihil midialienumhmani puto*», т. е. «Я человек — и ничего человеческого не считаю чуждым мне». Чем глубже натура и развитие человека, тем более он человек и тем доступнее ему все человеческое. Он поймет и радостный крик дитяти при виде пролетевшей птички, и бурное волнение страстей в вулканической груди юноши, и спокойное самообладание мужа, и созерцательное упоение старца, и жгучее отчаяние, восторги счастливой любви, и тоску разлуки, и слезы отринутого чувства, и немую мольбу взоров, и высоту самоотвержения, и сладость молитвы, и все, что в жизни и в чем есть жизнь. Опыт и опытность не суть необходимое условие такой всеобъемлющей доступности, чтобы понять и младенца, и юношу, и мужа, и старца, и женщину, ему не нужно быть вместе с тем и другим, третьим; ему не нужно даже быть в том положении, которое интересует его в каждом из них; лишь бы представилось ему явление, а уже его чувство бессознательно откликнется на него и поймет его. На все будет у него и привет и ответ, и участие и утешение, чистая радость о счастье ближнего и сострадание в его горе, и улыбка на полный блаженства взор и слеза на горькие слезы! Ему понятна и возможность не только слабостей и заблуждений, но и самых пороков, самых преступлений: презирая слабости и заблуждения, он будет жалеть о слабых и заблуждающихся; проклиная пороки и преступления, он будет сострадать порочным и преступным. Его грудь равно открыта и для задушевной тайны друга, и для робкого признания юного, страждущего существа, и для души, томящейся обременительною полнотою блаженства, и для растерзанного страданием сердца, и для рыдающего раскаяния, и для самой ужасной повести страстей и заблуждений. Он уважит чувство друга и недруга; для него святы горе и радость знакомого и незнакомого человека. С ним тепло и отраднo и своему и чужому; он во всех внушает такую доверчивость, такую откровенность. В его душе столько теплоты и *елейности*, в его словах такая кротость и задумчивость, в его манерах столько мягкости и деликатности. Как отраднo бывает встретить в старике, который был

лишен всякого образования, провел всю жизнь свою в практической деятельности, совершенно чуждой всего идеального, мечтательного и поэтического, — как отрадно встретить теплое чувство, не подавленное бременем годов и железными заботами жизни, любовь и снисхождение к юности, к ее ветреным забавам, ее шумной радости, ее мечтам, и грустным и светлым, и пламенным и гордым! Как отрадно увидеть на его устах кроткую улыбку удовольствия, чистую слезу умиления от песни, от стихотворения, от повести!.. О, станьте на колени перед таким стариком, почтите за честь и счастье его ласковый привет, его дружеское пожатие руки; в нем есть человечность! Он в миллион раз лучше этих сомневающихся и разочарованных юношей, которые увяли, не расцветши, этих почтенных лысин и сединок, которые рутиную хотят заменить ум и дарования, холодным резонерством — теплое чувство, внешним и заимствованным блеском отличий — внутреннюю пустоту и ничтожность, а важными и строгими рассуждениями о нравственности — сухость и мертвенность своих деревянных сердец!..

Чтобы не повторять одного и того же, мы перейдем теперь к детским книгам — главному предмету нашей статьи и их характеристикой довершим нашу характеристику воспитания вообще.

На детские книги обыкновенно обращают еще менее внимания, чем на само воспитание. Их просто презирают, и если покупают, то разве для картинок. Есть даже люди, которые почитают чтение для детей больше вредным, чем полезным. Это грубое заблуждение, варварский предрассудок. Книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются — и старые и молодые, и деловые и ничего не делающие; дети — также. Все дело в выборе книг для них, и мы первые согласны, что читать дурно выбранные книги для них и хуже и вреднее, чем ничего не читать: первое зло — положительное, второе — только отрицательное. Так, например, в детях с самых ранних лет должно развивать чувство изящного как один из первейших элементов человечности; но из этого отнюдь не следует, чтобы им можно было давать в руки романы, стихотворения и пр. Нет ничего столь вредного и опасного, как неестественное и несвоевременное развитие духа. Дитя должно быть дитятею, но не юношею, не взрослым человеком. Первые впечатления сильны — и плодом неразборчивого чтения будет преждевременная мечтательность, пустая и ложная идеальность, отвращение от бодрой и здоровой деятельности, склонность к таким чувствам и положениям жизни, которые не свойственны детскому возрасту. Юноши, переходящие в старость мимо возмужалости, отвратительны, как старички, которые хотят казаться юношами. Все хорошо и прекрасно в гармонии, в соответствии с самим собою. Всему своя черта. Неестественно и преждевременно развившиеся дети — нравственные уроды. Всякая преждевременная зрелость похожа на растение в детстве. Искусство в той мере действительно для каждого, сколько каждый находит в нем истолкование того, что живет в нем самом как чувство, что знакомо ему, как потребность его души. Когда же он этого не находит в искусстве, то видит в нем фразы, увлекается ими и из простого, доброго человека становится высокопарным болту-

ном, пустым и докучным фразером. Что же сказать о детях, которые по своему возрасту не могут найти в поэзии отражения внутреннего мира души своей? Разумеется, они или увлекаются отвратительными в их лета фразерством и резонерством, или перетолковывают по-своему недоступные для них чувства и превращают их для себя в неестественные и ложные ощущения и побуждения. Но в пользу детей должно исключить из числа недоступных им искусств музыку. Это искусство, не выговаривающее определенно никакой мысли, есть как бы отрешившаяся от мира гармония мира, чувство бесконечного, воплотившееся в звуки, возбуждающее в душе могучие порывы и стремления к бесконечному, возносящее ее в ту превыспреннюю, подзвездную сферу высоких помыслов и блаженного удовлетворения, которая есть светлая отчизна живущих долу и из которой слышатся им довременные глаголы жизни... Влияние музыки на детей благотно, и чем ранее начнут они испытывать его на себе, тем лучше для них. Они не передедут на свой детский язык ее невыговариваемых глаголов, но запечатлеют их в сердце, не перетолкуют их по-своему, не будут о ней резонерствовать; но она наполнит гармонию мира их юные души, разовьет в них предощущение таинства жизни, совлеченной от случайностей, и даст им легкие крылья, чтобы от низменного дола возноситься горé — в светлую отчизну души... Не можем удержаться, чтобы не выписать здесь места из статьи одного мало читавшегося журнала, статьи, проникнутой мыслию и благородным одушевлением: «Жалко сказать, в каком положении находится у нас музыкальное образование. У нас учат музыке не потому, что музыка есть великое искусство, которое возвышает, облагораживает душу, развивает в ней бесконечный внутренний мир, а потому, что стыдно же девушке не играть на фортепьяно, не спеть романса — «это в жизни хорошо»; как не блеснуть в обществе своей игрой, своей музыкальностью!» И у нас музыка обратилась в какую-то роскошь воспитания: папенька тратится и платит деньги музыкальному учителю, считая это уже необходимым злом для своего кармана. По большей части девушки наши занимаются музыкою только до замужества, а так как на музыку смотрят как на средство сделать выгодную партию или даже просто — поскорее выйти замуж, — цель достигнута, и музыка оставлена, фортепьяно держится в доме как необходимая мебель. Да впрочем, известно и то, что благородной девице неприлично наслаждаться какою-то превыспреннею любовью и находить свое счастье в природе, в искусстве, в мысли; совсем нет: природа, поэзия и умные суждения должны быть украше-

\* В самом деле, кому не хочется блеснуть своею музыкальностью? И вот и в музыку так же ввели моду, как и в костюмы и в светские обычаи. Пожалуйте нам Черни, Герца, Гальберга, Шопена; как можно даже говорить о стариках Моцарте и Бетховене... Соната Бетховена — *fi donc* — как это старо!.. В самом деле, вы стары, простодушные художники!.. Посмотрите на природу, как она состарилась — ведь уже сколько тысяч лет живет она!.. Шекспиру с лишком 200 лет, а Гомер даже сделался мифом... Да, правда, все вы стары, все вы не годитесь теперь; вами вовсе нельзя блеснуть в обществе: все вы требуете много труда, размышления, единения; а что же вы даете за это? Какую-нибудь внутреннюю гармонию, одушевление, растворяете душу блаженством и жаждою бесконечного — нам совсем не этого нужно... Но я, право, не знаю, что нужно таким артистам, и, говоря это, я вовсе не имел намерения говорить о старых германских мастерах и высказал это так, к слову...

ниями, забавами жизни, а вовсе не сущностью ее. Пусть бы оставляли музыку для занятий и попечений материнских (хотя мы думаем, напротив, что в долг и попечения матери музыка должна входить первая: она первая должна быть благодатною росой для растительной жизни дитяти, солнечным светом для пробуждающейся юной души, она развивает и укрепляет цветок духовной жизни для плода... Впечатления музыки на душу младенца и плоды их неисчислимы); но дамы наши мало думают об этом, и музыка оставляется для других важнейших предметов — нарядов, выездов, собраний, светской литературы; но тихой, задумчивой музыке неловко в таком блистательном, шумном обществе — она улетает...» (Московский наблюдатель 1838, с. 332)<sup>12</sup>.

Но что же можно читать детям? Из сочинений, писанных для всех возрастов, давайте им «Басни» Крылова, в которых даже практические, житейские мысли облечены в такие пленительные поэтические образы и все так резко запечатлено печатью русского ума и русского духа; давайте им «Юрия Милославского» г. Загоскина, в котором столько душевной теплоты, столько патриотического чувства, который так прост, так наивен, так чужд возмущающих душу картин, так доступен детскому воображению и чувству; давайте «Овсяный кисель», эту наивную, дышащую младенческою поэзиею пьесу Гебеля<sup>13</sup>, так превосходно переведенную Жуковским; давайте им некоторые из народных сказок Пушкина, как, например, «О рыбаке и рыбке», которая при высокой поэзии отличается, по причине своей бесконечной народности, доступностью для всех возрастов и сословий и заключает в себе нравственную идею. Не давая детям в руки самой книги, можно читать им отрывки из некоторых поэм Пушкина, как, например, в «Кавказском пленнике» изображение черкесских нравов, в «Руслане и Людмиле» эпизоды битв, о поле, покрытом мертвыми костями, о богатырской голове; в «Полтаве» описание битвы, появление Петра Великого; наконец, некоторые из мелких стихотворений Пушкина, как: «Песнь о Вещем Олеге», «Жених», «Пир Петра Великого», «Зимний вечер», «Утопленник», «Бесы», некоторые из песен западных славян, а для более взрослых — «Клеветникам России» и «Бородинскую годовщину». Не заботьтесь о том, что дети мало тут поймут, но именно и старайтесь, чтобы они как можно менее понимали, но больше чувствовали. Пусть ухо их приучается к гармонии русского слова, сердца преисполняются чувством изящного; пусть и поэзия действует на них, как и музыка, прямо через сердце, мимо головы, для которой еще настанет свое время, свой черед. Очень полезно, и даже необходимо, знакомить детей с русскими народными песнями, читать им, с многими пропусками, стихотворные сказки Кириши Данилова<sup>14</sup>. Народность обыкновенно выпускается у нас из плана воспитания: часто не только юноши, но и дети знают наизусть отрывки из трагедий Корнеля и Расина и уже умеют пересказать десяток анекдотов о Генрихе IV, о Людовике XIV, а между тем не имеют и понятия о сокровищах своей народной поэзии, о русской литературе и разве от дядек и мамок узнают, что был на Руси великий царь — Петр I. Давайте детям больше и больше созерцание общего, человеческого, мирового;

но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления; пусть они сперва узнают не только о Петре Великом, но и о Иоанне III, чем о Генрихах, Карлах и Наполеонах. Общее является только в частном, кто не принадлежит своему Отечеству, тот не принадлежит и человечеству.

Книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания как одна из важнейших его сторон. Наша литература особенно бедна книгами для воспитания, в обширном значении этого слова, т. е. как *учебными*, так и *литературными* детскими книгами. Но эта бедность нашей литературы покуда еще не может быть для нее важным упреком. Посмотрите на богатые литературы французов, англичан и даже самих немцев: у всех у них детских книг много, но читать детям нечего или, по крайней мере, очень мало. У французов, например, писали для детей Беркен, Бульи, г-жа Жанлис и прочие, написали бездну, но дети от этого нисколько не богаче книгами для своего чтения. И это очень естественно: должно *родиться*, а не *сделаться* детским писателем. Это своего рода призвание. Тут требуется не только талант, но и своего рода гений... Да, много, много нужно условий для образования детского писателя: нужна душа благодатная, любящая, кроткая, спокойная, младенчески простодушная, ум возвышенный, образованный, взгляд на предметы просветленный, и не только живое воображение, но и живая, поэтическая фантазия, способная представить все в одушевленных, радужных образах. Разумеется, что любовь к детям, глубокое знание потребностей, особенностей и оттенков детского возраста есть одно из важнейших условий.

Целию детских книжек должно быть не столько занятие детей каким-нибудь делом, не столько предохранение их от дурных привычек и дурного направления, сколько развитие данных им от природы элементов человеческого духа — развитие чувства любви и чувства бесконечного. Прямое и непосредственное действие таких книжек должно быть обращено на чувство детей, а не на их рассудок. Чувство предшествует знанию; кто не почувствовал истины, тот и не понял и не узнал ее. В детском возрасте чувство и рассудок в решительной противоположности, в решительной вражде, и одно убивает другое: преимущественное развитие чувства дает им полноту, гармонию и поэзию жизни; преимущественное развитие рассудка губит в их сердце пышный цвет чувства и выращивает в них пырей и белену резонерства. Детский ум, предаваясь отвлеченности, в живых явлениях природы и жизни видит одни мертвые формы, лишенные духа и сущности, и логические определения для него — скорлупа гнилого ореха, о которую только портятся зубы. Конечно, односторонность вредна и в воспитании, и детский рассудок требует развития, как и чувство; но развитие рассудка в детях предоставляется другой стороне воспитания — учению, школе. Садясь за грамматику, ребенок уже вступает в мир отвлеченностей и логических построений и определений. Всею свое место, и ни одна сторона духа не должна мешать другой: пусть в классе развивается рассудок ребенка и приучается постепенно к строгости

**ОСНОВАНІЯ  
РУССКОЙ ГРАММАТИКИ,**

**ДЛЯ ПЕРВОНАЧАЛЬНАГО ОБУЧЕНІЯ**

**СОСТАВЛЕННЫЯ**

*Виссаріономъ Бѣлинскимъ.*

**ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.**

**ГРАММАТИКА АНАЛИТИЧЕСКАЯ**

**(ЭТИМОЛОГІЯ).**



**МОСКВА.**

**ВЪ ТИПОГРАФІИ НИКОЛАЯ СТЕПАНОВА.**

**1837.**



логической дисциплины; пусть ребенок рассуждает с учебником в руках, готовясь к классу; но лишь затворится за ним дверь класса, пусть он входит в поэтический мир действительных, образных явлений жизни, в «полное славы творенье!» Книга пусть у него будет книгою, а жизнь жизнью, и одно да не помешает другому! Увы, придет время — и скроется от него этот поэтический образ жизни, с розовыми ланитами, с сияющими от веселья взорами, с обольстительно улыбкою счастья на устах; подозрительный и недоверчивый рассудок разложит его на мускулы, кровь, нервы и кости и, вместо прежнего пленительного образа, покажет ему отвратительный скелет. В душе раздадутся тревожные вопросы — и как, и отчего, и почему, и зачем? Живые явления действительности превратятся в отвлеченные понятия... Поздравим его, если он с честью выдержит эту внутреннюю борьбу, если из порожденных разрывающею силою рассудка противоречий снова войдет в новое и высшее прежнего, разумно-сознательное созерцание полноты жизни. Пожалеем о нем, если ему суждено будет навек остаться в односторонней ограниченности рассудочного созерцания жизни... Но пока он еще дитя, дадим ему вполне насладиться первобытным раем непосредственной полноты бытия, эту полную жизнь чистой младенческой радости, источник которой есть простодушное и целомудренное единство с природою и действительностию.

Итак, если вы хотите писать для детей, не забывайте, что они не могут *мыслить*, но могут только *рассуждать*, или, лучше сказать, *резонерствовать*, а это очень худо! Если несносен взрослый человек, который все великое в жизни меряет маленьким аршином своего рассудка и о религии, искусстве и знании рассуждает, как о посеве хлеба, паровых машинах или выгодной партии, то еще отвратительнее ребенок-резонер, который «рассуждает», потому что еще не может «мыслить». Резонерство иссушает в детях источники жизни, любви, благодати; оно делает их молоденькими старичками, ставит на ходули. Детские книжки часто развивают в них эту несчастную способность резонерства, вместо того чтобы противодействовать ее возникновению и развитию...

Но резонерам крайне не нравятся подобные требования. В самом деле, кому приятно выслушивать свой смертный приговор, свое исключение из списка живущих? Вероятно, по этой же причине плохие стихотворцы терпеть не могут рассуждений о высших требованиях искусства: в них они видят свое уничтожение. Отнимите у резонера право пересыпать из пустого в порожнее моральными сентенциями — что же ему останется делать на белом свете? Ведь жизни, любви, одушевления, таланта не поднимешь с улицы, не купишь за деньги, если природа отказала в них. А резонерствовать так легко: стоит только запастись бумагою, пером и чернилами да присесть — а оно уж польется само! Какой поклонник Бахуса не в состоянии ораторствовать о пагубном влиянии крепких напитков на тело и душу и о пользе трезвости и воздержности? Какой развратник не наговорит короба три громких фраз о нравственности? Какой бездушный и холодный человек не в состоянии вкось и вкривь рассуждать о любви, благо-

чести, благотворительности, самопожертвовании и о прочих священных чувствах, которых у него нет в душе? Жизнь, теплота, увлекательность и поэзия — суть свидетельства того, что человек говорит от души, от убеждения, любви и веры, и они-то электрически сообщаются другой душе. Мертвенность, холодность и скука показывают, что человек говорит о том, что у него в голове, а не в сердце, что не составляет лучшей части его жизни и чуждо его убеждению. Но повторяем, для некоторых людей рассуждать легче, чем чувствовать, и пресная вода резонерства, которой у них вдоволь, для них лучше и вкуснее шипучего нектара поэзии, которого — бедняки! — они и не пробовали никогда. И вот один хочет уверить детей, что вставать рано очень полезно, что-де один мальчик, имевший привычку вставать с солнцем, нашел на поле кошелек с деньгами; а другой хочет уверить детей, что надо вставать поздно, ибо-де одна девочка, вставши рано, пошла гулять в сад, простудилась да и умерла. Один говорит детям — будьте поспешны, другой — не торопитесь, третий — будьте откровенны, ничего не скрывайте, четвертый — не все говорите, что знаете. Кому верить, кому следовать?.. Забавнее же всего, что все эти глубокие мысли подтверждаются случайными примерами, ровно ничего не доказывающими. Нет, моральные сентенции не только отвратительны и бесплодны сами по себе, но и портят даже прекрасные и полные жизни сочинения для детей, если вкрадываются в них! Вы рассказываете детям сказку или повесть; спрячьтесь за нее, чтоб вас было не видно, пусть все в ней говорит само за себя, непосредственным впечатлением. У вас есть нравственная мысль — прекрасно; не выговаривайте же ее детям, но дайте ее почувствовать, не делайте из нее вывода в конце вашего рассказа, но дайте им самим вывести; если рассказ им понравился или они читают его с жадностью и наслаждением — вы сделали свое дело. Здесь мы повторим мысль, уже высказанную в нашем журнале и возбудившую негодование и ужас резонеров: «Не нужно никаких нагих мыслей, и, как язвы, берегитесь нравственных сентенций. Пусть основная мысль вашего рассказа деятельно движется, не давайте ей, для ней же самой, пробиваться наружу и выводить детскую душу из полноты жизни, из борьбы и столкновения частностей на отвлеченную высоту, где воздух редок и удушлив для слабой груди еще не созревшего человека; пусть мысль кроется во внутренней, недоступной лаборатории и там перерабатывает свое содержание в жизненные соки, которые неслышно и незаметно разольются по вашему рассказу»<sup>15</sup>. Не говорите детям о том, чего они еще не в состоянии понять своим умом; дайте им простое *катехизическое*<sup>16</sup> понятие о боге, по учению православной церкви, но не пускайтесь с ними в диалектические тонкости философских определений, а старайтесь больше заставить детей полюбить бога, который является им и в ясной лазури неба, и в ослепительном блеске солнца, и в торжественном великолепии восстающего дня, и в задумчивом величии наступающей ночи, и в реве бури, и в раскатах грома, и в цветах радуги, и в зелени лесов, и в журчании ручья, и в шуме моря, и во всем, что есть в природе живого, так безмолвно и вместе так красноречиво говорящего душе юной и

свежей, — наконец, во всяком благородном порыве, во всяком движении их младенческого сердца.

...Равным образом, не искажайте действительности ни клеветами на нее, ни украшениями от себя, но показывайте ее такую, какова она есть в самом деле, во всем ее очаровании и во всей ее неумолимой суровости, чтобы сердце детей, научаясь ее любить, привыкало бы в борьбе с ее случайностями находить опору в самом себе. В одной истине и жизнь, и благо: истина не требует помощи у лжи. И потому конец вашей повести может быть и несчастный, в котором добродетель страждет, а порок торжествует; но вы вполне достигните вашей нравственной цели, если юные сердца ваших маленьких читателей станут за страждущих и не позавидуют торжествующим, если на вопрос — на чем бы хотели они быть месте? — они, не колеблясь, ответят, что на месте страждущих, но добрых. Не упускайте из виду ни одной стороны воспитания: говорите детям и об опрятности, о внешней чистоте, о благородстве и достоинстве манер и обращения с людьми; но выводите необходимость всего этого из общего и из высшего источника — не из условий требований общественного звания или состояния, но из высоты человеческого звания, не из условных понятий о приличии, но из вечных понятий о достоинстве человеческом. Внушайте им, что внешняя чистота и изящество должны быть выражением внутренней чистоты и красоты, что наше тело должно быть достойным сосудом духа божия... Уважение к имени человеческому, бесконечная любовь к человеку за то только, что он человек, без всяких отношений к своей личности и к его национальности, вере или званию, даже личному его достоинству или недостоинству, словом, бесконечная любовь и бесконечное уважение к человечеству даже в лице последнего из его членов (*die Menschlichkeit*) должны быть стихией, воздухом, жизнью человека, а высокое выражение поэта

При мысли великой, что я человек,  
Всегда возвышаюсь душою<sup>17</sup>

девизом всей его жизни...

Но повести и рассказы не суть еще единственная исключительная форма бесед с детьми. Вы можете еще и обогащать их познаниями, расширять круг их созерцания действительности, знакомя их с бесконечным разнообразием явлений прекрасного божиего мира. Но и здесь одна цель — знакомство не с фактами, а с тем, так сказать, букетом жизни и духа, который скрывается в них и составляет их сущность и значение. Да, вам предстоит обширное и богатое поле: не говорю уже об источнике собственной вашей фантазии, — религия, история, география, естествознание — умейте только пожинать! Для детей предметы те же, что и для взрослых; только их должно излагать соответственно с детским понятием, а в этом-то и заключается одна из важнейших сторон этого дела! Какие богатые материалы представляет одна история! Показать душе юной, чистой и свежей примеры высоких действий представителей человечества, действительность добра и призрачность — не значит ли возвысить ее?.. Провести детей по всем трем царствам природы, пройти с ними по всему земному шару, с его многолюд-

ным населением и обширными пустынями, с его сушею и океанами, показать им божий мир в картине человеческих племен и обществ, с их нравами и обычаями, с их понятиями и верованиями не значит ли это показать им творца в его творении, заставить их возлюбить его и возблагодарить эту любовь?.. Но для этого надо одушевить для них весь мир и всю природу, заставить говорить языком любви и жизни и немой камень, и полевую былинку, и журчащий ручей, и тихо веющий ветер, и порхающую по цветам бабочку... Надо дать детям почувствовать, что все это бесконечное разнообразие имеет единую душу, живет одною жизнью и что жизнь природы является не только под тропиками, но и у полюсов, не только на земле, но и в недрах ее...

Самым лучшим писателем для детей, высшим идеалом писателя для них может быть только поэт. И таким явился один из величайших германских поэтов — Гофман в своих сказках: «Неизвестное дитя» и «Щелкун орехов и царек мышей», хотя и написанных не для детей собственно и годных для людей всех возрастов. Нисколько не удивительно, что старинный, причудливый и фантастический гений Гофмана ниспустился до сферы детской жизни: в нем самом так много детского, младенческого, простодушного, и никто не был столько, как он, способен говорить с детьми языком поэтическим и доступным для них! Сверх того, Гофман есть по-прежнему воспитатель людей, поэт юношества — почему ж бы ему не быть и поэтом детства? Да, с тех пор как дети начинают переставать быть детьми и становятся юношами, Гофман должен быть их поэтом по преимуществу. Гофман — поэт фантастический, живописец невидимого внутреннего мира, ясновидящий таинственных сил природы и духа. Фантастическое есть предчувствие таинств жизни, противоположный полюс пошлой рассудочной ясности и определенности, которая в жизни видит математику, индустриальность или сытый обед с трюфелями и шампанским. Фантастическое есть один из необходимейших элементов богатой природы, для которой счастье только во внутренней жизни; следовательно, его развитие необходимо для юной души — и вот почему называем мы Гофмана воспитателем юношества<sup>18</sup>. Но он вместе с тем бывает и губителем его, односторонне увлекая его в сферу призраков и мечтаний и отрывая от живой и полной действительности. Чтобы дать юной душе равновесие, Гофману не должно противопоставлять пошлую повседневность и его дюжинных представителей, но молодым людям должно читать все без исключения романы Вальтера Скотта и Купера, которые по светлому и верному взгляду на жизнь, по гениальной глубокости, а вместе с тем и спокойствию и елейности духа заслуживают название представителей разумной действительности, поэтически воспроизведенной в великих художественных созданиях, и непременно должны быть воспитателями юношества, хотя равно существуют и для возмужалости, и для старости.

Мы не будем говорить ничего о художественном достоинстве двух детских сказок Гофмана, ибо этот вопрос нисколько не относится к предмету нашей статьи; но взглянем на них только как на высокие образцы повестей для детского чтения...

Скажем только, что художественная жизнь образов, очевидное присутствие мысли при совершенном отсутствии всяких символов, аллегорий и прямо высказанных мыслей или сентенций, богатство элементов — тут и сатира, и повесть, и драма, удивительная обрисовка характеров, — противоречие поэзии с пошлою повседневною, нераздельная слитность действительности с фантастическим вымыслом — все это представляет богатый и роскошный мир для детской фантазии. Заманчивость, увлекательность и очарование рассказа невыразимы. Благодарность переводчику, издавшему отдельно эти две превосходные сказки Гофмана — единственные во всемирной человеческой литературе! Желаем, чтобы родители обратили на них все свое внимание и чтобы не было ни одного грамотного дитяти, который не мог бы их пересказать почти слово в слово!

В России писать для детей первый начал Карамзин, как и много прекрасного начал он писать первый. К «Московским ведомостям» прилагались листки его «Детского чтения»<sup>19</sup>, в котором замечательна «Переписка отца с сыном о деревенской жизни»<sup>20</sup>. Много читателей впоследствии доставил Карамзин и себе и другим, подготовив этим «Детским чтением». После он издал «Детское утешение», которое и теперь еще не изгладилось у нас из памяти, хотя мы читали его в детском возрасте; а это большая похвала для детской книжки: память хранит в себе только то, что поразило душу сильным впечатлением.

Но в настоящее время русские дети имеют для себя в *дедушке Ирине* такого писателя, которому позавидовали бы дети всех наций. Узнав его, с ним не расстанутся и взрослые. Мы находим в нем один недостаток, и очень важный: старик или очень стар и уж не в состоянии держать перо в руке, или ленится на старости лет, оттого мало пишет. А какой чудесный старик! Какая юная благодатная душа у него! Какою теплою и жизнью веет от его рассказов и какое необыкновенное искусство у него заманить воображение, раздражить любопытство, возбудить внимание иногда самым, по-видимому, простым рассказом! Советуем, любезные дети, получше познакомиться с дедушкой Иринеем. Не бойтесь его старости: он не принадлежит к тем брюзгливым старикам, которые своим ворчанием и наставлениями отнимают у вас каждую минуту веселости, отравляют всякую вашу радость. О нет! Это самый милый старик, какого только вы можете представить себе: он так добр, так ласков, так любит детей...

Лучшие пьесы<sup>21</sup> в «Детских сказках дедушки Ирины» — «Червяк» и «Городок в табакерке». В первой рассказывается история червяка, сделавшегося бабочкою, — самый интересный акт возрождения природы и насекомых...

Отец показал сыну табакерку, на которой был изображен городок с восходящим над ним солнцем. Табакерка была, сверх того, с музыкою. Мише захотелось побывать в ней — и он вошел. Там увидел он целое царство говорящих мальчиков-колокольчиков, своды, галереи и прочее, — словом, весь механизм маленького органа, выходил его всего, понял, как он устроен, и... проснулся. Жалеем, что заговорили об этой поэтической пьеске, которую можно понять только из нее самой, а не

отзывом о ней. Она принадлежит к разряду фантастических повестей: через нее дети поймут жизнь машины как какого-то живого, индивидуального лица, и под нею не странно было бы увидеть имя самого Гофмана. За этими двумя пьесами должны следовать «Анекдоты о муравьях» — в высшей степени живая и интересная пьеска, способная развивать в детях любознательность, наблюдательность и любовь к природе. «Разбитый кувшин», ямайская сказка, обнаруживает в авторе глубокое знание детского характера; в ней развивается практическая истина о необходимости доброты, скромности и послушания, а между тем она — волшебная сказка, но в том и высокое ее достоинство: она действует на фантазию детей, а не на их рассудок, и потому практическая истина является в ней не моральной сентенцией, но живым чувством. К тому же роду должно отнести и «Царь-девицу», трагедию для марионеток, в которой, в волшебной сказке, автор очень удачно наметил детям на могущество человеческого разума, победившего, через книгопечатание, порох и паровые машины, законы мертвой, материальной действительности. Три драматические пьесы: «Маленький фарисей», «Переносчица, или Хитрость против хитрости» и «Воскресенье» — вводят детей в мир житейской действительности и практической мудрости жизни. Простота и естественность содержания спрята в них с заманчивостью интриги и увлекательностью драматического изложения; характеры очеркнуты в них живо, сентенций нет; действие говорит само за себя. Кроме интересного чтения эти комедийки — клад детям и для домашнего театра, этого прекрасного и полезного наслаждения. Другие пьесы: «Бедный Гнедко», «Индийская сказка о четырех глухих», «Столяр» и «Сирота» — также представляют детям приятное чтение. Но «Отрывки из журнала Маши» не так нравятся нам: эта пьеса слишком односторонняя, в ней слишком много *житейской*, рассудочной мудрости. Да и неестественно, чтоб маленькая девочка могла вести свой журнал, и еще такой умный и написанный таким прекрасным языком, каким у нас пишут немногие даже из знаменитых литераторов и опекунов русского языка. Героиня записок, Маша, мало возбуждает к себе участия: она слишком благообразна, а это в детях большой недостаток, потому что в них величайшее достоинство — игра молодой жизни. Избыток практических замечаний и нравственных уроков тоже не принадлежит к числу достоинств этой пьесы. Сам дедушка Ириней сказал: «Сказки пишутся не для того, чтобы учить детей, а только чтобы возбуждать их внимание и любопытство»; мы распространяем это правило на всякого рода сочинения для детей, а не на одни сказки. Впрочем, и в «Отрывках из журнала Маши» много прекрасных частных; только общее впечатление пьесы не совсем в ее пользу.

Поздравляем детей с прекрасным подарком, который предстоит им получить от своих родителей: «Детские сказки дедушки Иринея» скоро выйдут в свет все вполне. Много, много чистых радостей доставит им этот подарок; многими благодатными впечатлениями усладит он их юные души. Повторяем: какой подарок был бы редкостью во всякой литературе, а в нашей он просто драгоценен.

Любезный и почтенный дедушка! Из уважения к вашим летам, не смеем думать, чтобы вы так мало писали по лености, но тем не менее не можем не сердиться на вас. Прежде, нежели представите нам причины, оправдывающие вас, войдите и в наше положение и не сердитесь на нас: кому же и писать для детей, как не людям, которым бог дал все, что нужно для этого: и талант, и душу живую, и поэтическую фантазию, и знание дела? А дело это ничуть не ниже и не менееважное тех, которыми бы угодно было вам оправдаться, каковы бы они ни были. Как хотите, а мы не дадим вам покоя, если вы не будете дарить ежегодно по такому подарку своим маленьким друзьям. Не то мы их поднимем на вас и тогда посмотрим, как-то вы устоите... А пока обращаемся с искреннею просьбою ко всем вашим знакомым, которые пекутся о воспитании своих детей, чтобы они обязали вас подпискою — писать, писать и писать!

**Александр Иванович  
Герцен  
(1812—1870)**



*Революционер, писатель, философ, публицист. Родился в Москве, в семье богатого помещика-аристократа И. А. Яковлева. Мать — немка Луиза Гааг. Родители не были обвенчаны, поэтому их сын Александр считался незаконнорожденным и носил фамилию, которую придумал отец. Воспитывался в родительском доме сначала под наблюдением иностранцев-гувернеров, потом и русских учителей. Герцену было 14 лет, когда в Петербурге состоялась расправа над декабристами. Восстание на Сенатской площади оказало решающее влияние на формирование мировоззрения Герцена. «Казнь Пестеля и его товарищей окончательно разбудила ребяческий сон моей души», — писал он. В 16 лет вместе с Н. П. Огаревым они поклялись на Воробьевых горах быть верными идеалам казненных декабристов.*

*В 1829 г. Герцен поступил на физико-математический факультет Московского университета. В университетские годы вокруг Герцена*

и Огарева сложился кружок революционного направления, в котором обсуждались возможные пути улучшения общества, устранения социального неравенства и другие вопросы. Вскоре после окончания университета (1833) вместе с некоторыми другими членами кружка Герцен был арестован (1834) и после девятемсячного тюремного заключения отправлен в ссылку, которую отбывал сначала в Перми, потом в Вятке и во Владимире. В начале 1840 г. вернулся в Москву, потом переехал в Петербург и поступил на службу в канцелярию Министерства внутренних дел. В 1841 г. за резкий отзыв в частном письме о полиции выслан в Новгород. Вернувшись из ссылки в Москву (1842), принял деятельное участие в борьбе главных направлений общественной мысли: славянофилов<sup>1</sup> и западников<sup>2</sup>. 40-е годы были наполнены литературно-философскими спорами, размышлениями о путях развития культуры и просвещения России. Впоследствии Герцен отмечал, что, кроме Белинского, он расходился со всеми, особенно со славянофилами. В эти годы Герцен опубликовал статьи по философии («Дилетантизм в науке», «Письмо об изучении природы»), повести («Доктор Крупов», «Сорока-воровка»), роман «Кто виноват?». Возражая славянофилам в оценке православной религии и ее места в обществе и в воспитании, Герцен в то же время не разделял и взглядов западников (Т. Н. Грановского, В. П. Боткина и др.), проповедующих идеи «свободного воспитания» в духе Ж.-Ж. Руссо.

В 1847 г. А. И. Герцен вместе с семьей уехал за границу. В первые же месяцы жизни в Париже он дал критическую оценку буржуазного мира (Письма из Avenue Marigny, 1847). В июне 1848 г. он оказался вместе с восставшими на улицах Парижа. Подавление революции во Франции Герцен пережил как личную трагедию: это привело к пересмотру некоторых его взглядов на социалистическое переустройство жизни народов.

Однако Герцен не отказался от социализма как основы переустройства общества. Но он не нашел на Западе того, что можно было бы применить для революционного демократического обновления России. В России, по мнению Герцена, революционной силой могло быть крестьянство, а сельская община уже является зародышем социализма. Это и составило основание его теории русского крестьянского социализма.

За участие в революции 1848 г. Герцен был выслан из Франции. Жил в Швейцарии и Италии. После его отказа вернуться в Россию сенат лишил Герцена всех прав состояния и российского подданства. Так Герцен оказался «вечным изгнанником». С 1852 г. он поселился в Лондоне, где основал (1853) Вольную русскую типографию для издания нелегальной литературы. В это время он начал писать «Былое и думы».

После смерти жены (1852) А. И. Герцен остался с тремя детьми, воспитание которых он считал своей обязанностью. Вспоминая своих иностранцев-гувернеров, Герцен твердо решил предупредить отчуждение своих детей от родного языка и обычаев русского народа. Ни пансионы, ни школы, ни местные воспитатели не могли дать того, что



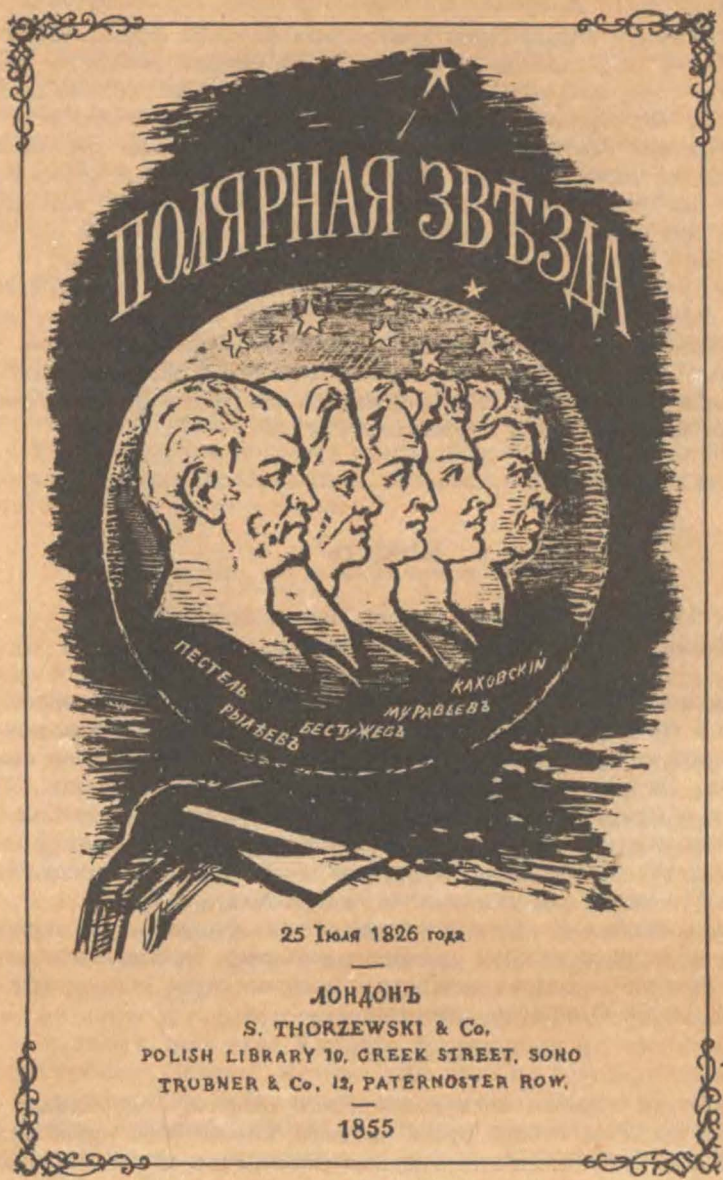
намеревался дать своим детям Герцен. Поэтому он предпочел домашнее воспитание. Обстоятельства домашнего воспитания детей поставили перед Герценом много трудных задач из области педагогики, начиная с выяснения самой сущности нового воспитания, свободы и дисциплины, авторитета, приказаний и т. п. Когда в Лондон приехали Огаревы, он доверил воспитание дочерей жене Н. П. Огарева Наталье Алексеевне.

Н. П. Огарев по приезде в Лондон (1856) сразу вошел в круг издательской деятельности Вольной русской типографии и оказывал помощь Герцену в подготовке к выпуску не только альманаха «Полярная звезда», но и первой русской революционной газеты «Колокол» (1857—1865, Лондон; 1865—1867, Женева), в которой по материалам из России печатались статьи о жизни крестьян, горожан, студентов; памфлеты на чиновников Министерства народного просвещения, воззвания и обращения к профессорам и студентам о необходимости переустройства университетов и всей страны на демократических основах. «Колокол» обличал русское самодержавие, вел революционную пропаганду, требовал освобождения крестьян с землей. «Герцен, — писал В. И. Ленин, — создал вольную русскую прессу за границей — в этом его великая заслуга. «Полярная звезда» подняла традицию декабристов. «Колокол» (1857—1867) встал горой за освобождение крестьян» [1, с. 258—259]. Наряду с критикой царского правительства, и в частности его реакционной политики в области народного просвещения, «Колокол» предлагал свою программу народного образования в России. Эта программа была направлена против официальной (государственной) педагогики «самодержавия, православия и народности». Она служила политическим целям подготовки русских людей к активному участию в переустройстве всего общества на демократических и социалистических началах. Широкое распространение «Колокола» в России способствовало объединению демократических и революционных сил.

В период подготовки крестьянской реформы 1861 г. А. И. Герцен допускал либеральные колебания, полемизировал с Н. Г. Чернышевским и Н. А. Добролюбовым. Однако в 1861 г. решительно встал на сторону революционной демократии, содействовал созданию революционной организации «Земля и воля»<sup>3</sup>.

Уже после отмены крепостного права «Колокол» опубликовал статью-воззвание «Что нужно народу» (1 июля 1861 г.) — политическую программу «Земли и воли». В последние годы жизни внимание Герцена привлекла деятельность I Интернационала и борьба рабочего класса.

А. И. Герцен явился продолжателем революционного дела декабристов и в области просвещения, выступив за широкое требование грамотности среди народа. Он считал народ главной движущей силой истории и стремился развивать народное самосознание. В отношении к природе Герцен продолжал материалистическую традицию М. В. Ломоносова и особенно Н. А. Радищева, развивал тезис о том, что человек и природа находятся в неразрывном единстве между собой. По



25 Июля 1826 года

—  
ЛОНДОНЪ

S. THORZEWSKI & Co,  
POLISH LIBRARY 10, CREEK STREET, SOHO  
TRUBNER & Co., 12, PATERNOSTER ROW,

—  
1855

Титульный лист альманаха А. И. Герцена и Н. П. Огарева «Полярная звезда» с профилями пяти казненных декабристов.

оценке В. И. Ленина, он «вплотную подошел к диалектическому материализму и остановился перед историческим материализмом» [I, с. 256].

А. И. Герцен справедливо критиковал взгляды французских просветителей и социалистов-утопистов за их односторонность, подчеркивал, что события столько же создаются людьми, сколько люди — событиями. Без личного участия, без воли, без труда ничего не делается. Постоянная деятельность в соответствии со своими убеждениями есть один из самых важных факторов формирования человека. Но к этому же ведет и другой фактор — планомерное воспитание, укрепляющее характер, вырабатывающее умение настоять на своем. Особая роль принадлежит науке, умственному образованию.

Хотя у Герцена нет специальных педагогических сочинений (может быть, за исключением двух статей об изучении естествознания), однако в его литературном наследии содержатся многие педагогические высказывания, так или иначе обогатившие педагогическую мысль, служившие делу формирования революционно-демократического направления в педагогике России.

---

## Юность<sup>4</sup>

Respekt vor den Träumen deiner Jugend Schiller<sup>5</sup>  
Gaudeamus igitur juvenes dum sumus!..<sup>6</sup>

Прелестное время в развитии человека, когда дитя сознает себя юношей и требует в первый раз доли во всем человеческом: деятельность кипит, сердце бьется, кровь горяча, сил много, а мир так хорош, нов, светел, исполнен торжества ликования, жизни... Удаль Ахиллеса и мечтательность Позы наполняют душу. Время благородных увлечений, самопожертвований, платонизма, пламенной любви к человечеству, беспредельная дружба — блестящий пролог, за которым часто-часто следует пошлая мещанская драма.

Разум восходит, но, проходя через облака фантазии, он окрашивает, как восходящее солнце, пурпуром весь мир. Освещение истинное, которое исчезает, должно исчезнуть, но прелестное, как летнее утро на берегу моря. О юность, юность!..

*И я в Аркадии родился!*

Беззаботно отдался я стремительным волнам; они увлекли меня далеко за пределы тихого русла частной жизни! Мне нравились упругие волны, бесконечность; будущее рисовалось каким-то ипподромом, в конце которого ожидает стоустая слава и дева любви, венок лавровый и венок миртовый; я предчувствовал, как моя жизнь вплетается блестящей пасмой в жизнь человечества, воображал себя великим, доблестным... Сердце раздавалось, голова кружилась... Право,

хороша была юность! Она прошла; жизнь не кипит больше, как пенящееся вино; элементы души приходят в равновесие, тихнут; наступает совершеннолетний возраст, и да будет благословенно и тогдашнее бешеное кипение, и нынешняя предвозвестница гармонии! Каждый момент жизни хорош, лишь бы он был верен себе; дурно, если он является не в своем виде. Не люблю я скромных, чопорных, образцовых молодых людей: они мне напоминают Алексея Степановича Молчалина<sup>7</sup>; они не постигли жизни, они не питали теплой кровью своего сердца отрадных верований, не рвались участвовать в мировых подвигах. Они не жили надеждами на великое признание, они не лили слез горести при виде несчастья и слез восторга, созерцая изящное; они не отдавались бурному восторгу оргии, у них не было потребности друга — и не полюбит их дева любовью истинной; их удел — утунуть с головой в толпе. Пусть юноши будут юношами. Совершеннолетие покажет, что провидение не отдало так много во власть каждого человека; что человечество развивается по своей мировой логике, в которой нельзя перескочить через термин в угоду индивидуальной воле; совершеннолетие покажет необходимость частной жизни; почка, принадлежавшая человечеству, разовьется в отдельную ветвь, но, как говорит Жуковский о волне:

Влившись в море, она назад из него не полетится.

Душа, однажды предавшаяся универсальной жизни, высоким интересам, и в практическом мире будет выше толпы, симпатичнее к изящному; она не забудет моря и его пространства... Но я забываю себя — вот что значит заговорить о юности...

Темира уехала в Меленки. Я долго смотрел на ворота, пропустившие коляску-бричку, в которой повезли ее; день был мертвосоенный. Печально воротился я в свою комнату и развернул книгу. Старый друг... опять книга, одна книга осталась товарищем; я принялся тщательно перечитывать греческую и римскую историю. Разумеется, я за историю принялся не так, как за книгу народов, — зеркало того и сего, — а опять как за роман, и читал ее по той же методе, т. е. сам выступая на сцену в акрополисе и на форуме. Еще больше разумеется, что Греция и Рим, восстановленные по Сегюру<sup>8</sup>, были нелепы, но живы и соответствовали тогдашним потребностям. Театральных натяжек, всех этих Курциев, бросающихся в пропасти, вовсе не существующие, Сцевола<sup>9</sup>, жгущих себе руки по локоть, и пр. я не замечал, а гражданские добродетели их понимал. Напрасно нынче востают против прежней методы пространно преподавать детям древнюю историю: это — эстетическая школа нравственности. Великие люди Греции и Рима имеют в себе ту поражающую, пластическую, художественную красоту, которая навек отпечатлевается в юной душе. Оттого-то эти величественные тени Фемистокла, Перикла, Александра провожают нас через всю жизнь так, как их самих провожали величественные образы Зевса, Аполлона. В Греции все было так про-

никнута изящным, что самые великие люди ее похожи на художественные произведения. Не напоминают ли они собою, например, светлый мир греческого зодчества? Та же ясность, гармония, простота, юношество, благодатное небо, чистая детская совесть; даже черты лиц Плутарховых героев<sup>10</sup> так же дивно изящны, открыты, исполнены мысли, как фронтоны и портики Парфенона<sup>11</sup>. Само триединое зодчество Греции имеет параллель с героями трех эпох; так изящное тесно спаяно было у них с их жизнью. Гомеровские герои — не дорические ли это колонны, твердые, безыскусные? Герои персидских войн и пелопоннесской не сродни ли ионическому стилю так, как Алкивиад изнеженный — тонкой кудрявой коринфской колонне? Пусть же встречают эти высоко изящные статуи юношу при первом шаге его в область сознания, с высоты величия своего вперят ему первые уроки гражданских добродетелей...

Сильно действовало на меня чтение греческой и римской истории. Я скорбел о том, что этот мир добродетелей и энергии давно схоронен, плакал на его могиле, как вдруг более внимательное чтение одного автора, бывшего в моих руках, доказало мне, что и тот мир, который окружает меня, в котором я живу, не изъят доблестного и великого. Открытие это сделало переворот в моем бытии.

Шиллер!<sup>12</sup> Благославляю тебя, тебе обязан я святыми минутами начальной юности! Сколько слез лилось из глаз моих на твои поэмы! Какой алтарь я воздвигнул тебе в душе моей! Ты — по превосходству поэт юношества. Тот же мечтательный взор, обращенный на одно будущее — «туда, туда!»; те же чувства благородные, энергические, увлекательные; та же любовь к людям и та же симпатия к современности... Однажды взяв Шиллера в руки, я не покидал его, и теперь, в грустные минуты, его чистая песнь врачует меня. Долго ставил Гете ниже его. Для того чтоб уметь понимать Гете и Шекспира, надобно, чтоб все способности развернулись, надобно познакомиться с жизнью, надобны грозные опыты, надобно пережить долю страданий Фауста, Гамлета, Отелло. Стремление к добродетели, горячая симпатия к высокому достаточны, чтоб сочувствовать Шиллеру. Я боялся Гете: он оскорблял меня своим пренебрежением, своим несимпатизированием со мною — симпатии со Вселенной я понять тогда не мог. Пусть, думал я, Гете — море, на дне которого невесть какие драгоценности, я люблю лучше германскую реку, этот Рейн, льющийся между феодальными замками и виноградниками, — Рейн, свидетель тридцатилетней войны, отражающий Альпы и облака, покрывающие их вершины. Я забывал тогда, что река вливается тоже в море, в землеобнимающий океан, равно нераздельный с небом и с землею. Гораздо после мощный Гете увлек меня; и я тогда еще не вполне понял его, но почувствовал его морскую волну, его глубину, его пространство и (болезнь юности — никогда не знать веса и меры!) на Шиллера взглянул иначе: тем взглядом, которым юноша, приехавший в отпуск, смотрит на добрые черты старца-воспитателя, привыкнув к строгому лицу своего начальника, — немножко вниз, немножко с благосклонностью. Но я скоро опомнился, покраснел

от своей неблагодарности и с горячими слезами раскаяния бросился в объятия Шиллера. Им обоим не тесно было в мире — не тесно будет и в моей груди; они были друзьями — такими да идут в потомство.

Но в ту эпоху, о которой идет речь, я никак не мог понимать Гете: у него в груди не билось так человечески нежное сердце, как у Шиллера. Шиллер с своим Максом, Дон Карлосом жил в одной сфере со мною — как же мне было не понимать его?! Суха душа того человека, который в юности не любил Шиллера, завяла у того, кто любил, да перестал!

У меня страсть перечитывать поэмы великих maestri<sup>13</sup>: Гете, Шекспира, Пушкина, Вальтера Скотта. Казалось бы, зачем читать одно и то же, когда в это время можно «украсить» свой ум произведениями гг. А., В., С.? Да в том-то и дело, что это не одно и то же; в промежутки какой-то дух меняет очень много в вечноживых произведениях маэстро. Как Гамлет, Фауст прежде были шире меня, так и теперь шире, несмотря на то что я убежден в своем расширении. Нет, я не оставляю привычки перечитывать, по этому я наглядно измеряю свое возрастание, улучшение, падение, направление. Прошли годы первой юности, и над Моором, Позой выставилась мрачная задумчивая тень Валленштейна, и выше их парила дева Орлеанская, прошли еще годы — и Изабелла, дивная мать, стала рядом с гордой девственницей. Где же прежде была Изабелла? Места, приводившие меня, пятнадцатилетнего, в восторг, поблекли, например студентские выходки, сентенции в «Разбойниках», а те, которые едва обращали внимание, захватывают душу. Да, надобно перечитывать великих поэтов, и особенно Шиллера, поэта благородных порывов, чтоб поймать свою душу, если она начнет сохнуть! Человечество своим образом перечитывает целые тысячелетия Гомера, и это для него оселок, на котором оно пробует силу возраста. Лишь только Греция развилась — она Софоклом, Праксителем, Зевксисом, Еврипидом, Эсхилом повторила образы, завещанные колыбельной песнью ее — «Илиадой»; потом Рим попытался воссоздать их по-своему, стоически, Сенекою; потом Франция напудрила их и надела башмаки с пряжками — Расином; потом падшая Италия перечитала их черным Альфиери; потом Германия воссоздала своим Гете Ифигению и на ней увидела всю мощь его...

Поза, Поза! Где ты, юноша-друг, с которым мы обручимся душою, с которым выйдем рука об руку в жизнь, крепкие нашей любовью? В этом вопросе будущему было упование и молитва, грусть и восторг. Я вызывал симпатию, потому что не было места в одной груди вместить все, волновавшее ее. Мне надобна была другая душа, которой я мог бы высказать свою тайну; мне надобны были глаза, полные любви и слез, которые были бы устремлены на меня; мне надобен был друг, к которому я мог бы броситься в объятия и в объятиях которого мне было бы просторно, вольно. Поза, где же ты?

Он был близок.

В мире все подтасовано — это старая истина, ее рассказал какой-то аббат на вечере у Дидро. Одни честные игроки не догадываются

и ссылаются на случай. Счастливым случаем, думают они, вызвал любовь Дездемоны к мавру; несчастный случай затворил душу Эсмеральды для Клода Фролло. Совсем нет, все подтасовано, и лишь только потребность истинная, сильная, потребность друга захватила мою душу — он явился, прекрасный и юный, каким мечтался мне, каким представлял его Шиллер. Мы сблизились по какому-то тайному влечению, так, как в растворе сближаются два атома однородного вещества непонятным для них средством.

В малом числе моих знакомых был полуюноша, полуребенок, одних со мною лет, кроткий, тихий, задумчивый; печально сидел он обыкновенно на стуле и как-то невнимательно смотрел на окружающие предметы своими большими серыми глазами, особо рассеченными и того серого цвета, который лучше голубого. Непонятною силою тяготели мы друг к другу; я предчувствовал в нем брата, близкого родственника душе, — и он во мне тоже. Но мы боялись показать начинающуюся дружбу; мы оба хотели говорить «ты» и не смели даже в записках употреблять слово «друг», придавая ему смысл обширный и святой... Милое время детской непорочности и чистоты душевной!.. Мало-помалу слова дружбы и симпатии начали врываться стороною, как бы нехотя... Дружба, прозябнувшая под благословением Шиллера, под его благословением расцветала: мы усваивали себе характеры всех его героев. Не могу выразить всей восторженности того времени. Жизнь раскрывалась перед нами торжественно, величественно; мы откровенно клялись пожертвовать наше существование во благо человечеству; чертили себе будущность несбыточную, без малейшей примеси самолюбия, личных видов. Светлые дни юношеских мечтаний и симпатии, они проводили меня далеко в жизнь...

...В деревне я сделал знакомство, достойное сделанного в Москве, — я в первый раз после ребячества явился лицом к лицу к природой, и ее выразительные черты сделались понятны для меня. Это отдохновение от школьных занятий было на месте; я закрыл учебную книгу, несмотря на то что надобно было готовиться к университету. Колоссальная идилия лежала развернутая передо мной, и я не мог наглядеться на нее: так нова она была мне, выросшему в третьем этаже на Пречистенке. Читал я мало, и то одного Шиллера; на высокой горе, с которой открывались пять-шесть деревенок, пробегал я «Телля» и в мрачном лесу перечитывал Карла Моора — и, казалось, молодецкий посвист его ватаги и топот конницы, окружавшей его, раздавался между соснами и елями. Но чаще всего я бросал книгу и долго-долго смотрел на окружающие поля, на реку, перерезывающую их, на храм божий, белый, как лилия, и, как лилия, окруженный зеленью. Иногда мне казалось, что вся эта даль — продолжение меня, что гора со всем окружающим — мое тело, и мне слышался пульс ее, и мы вместе вдыхали и выдыхали воздух. Иногда мне казалось, что я совершенно потерян в этой бесконечности — листок на огромном дереве, — но бесконечность эта не давила меня, мне было хорошо лежать на моей горе; я понимал, что я дома, что все это родное...

Смешно, что я останавливаюсь на этих подробностях медового месяца моей жизни; я очень знаю, что все видали природу днем и ночью и чувствовали при этом и то и се; что тысяча лет тому назад люди восхищались ею, потому что в ней также просвечивал на каждой строчке ее творец, — но... но... пожалуй, воротимся в Москву...

## Публичные чтения г-на профессора Рулье<sup>14</sup>

(в сокращении)

*Незнание природы —  
величайшая неблагодарность.*

*Плиний Ст[арший]*

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 причаает так ума к твердому, положительному, шагу, к смирению перед истинной, 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<sup>15</sup>, очень живо понимавший страшный вред схоластики на развитие ума, положил в основу воспитания Гаргантюа естественные науки. Бэкон<sup>16</sup> хотел их положить в основу воспитания всего человечества: *Instauratio magna* основана на возвращении ума к природе, к наблюдению; исключительным предпочтением естествоведения стремился Бэкон восстановить нормальное отправление мышления, забитого средневековой метафизикой, — он не видел иного средства для очищения современных умов от ложных образов и предрассудков, наслоненных 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 самодеятельностью; 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 естествознания, с той точки зрения, до которой оно выработалось теперь; но, по несчастью, 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 их усилия постоянно разбивались о 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, сами слова подкладывают нам представления, не токмо 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 само 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<sup>17</sup> 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

\* Само собой разумеется, что здесь вовсе нет речи о технических приложениях. — А. Г.

принимает за проявление особой силы и, по схоластической диалектике, олицетворяет ее до такой самобытности, что она совершенно распадается с веществом (такова модная метаболическая сила, каталитическая). Математик поставил бы тут добросовестно *X*, и всякий знал бы, что это — искомое, а новая сила дает подозревать, что оно *сыскано*, и для полного смещения понятий 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...

## Владимир Бельтов<sup>18</sup>

(отрывок из романа «Кто виноват?»)

Со всей своей болезненной раздражительностью обратилась Бельтова, после потери мужа, на воспитание малютки: если он дурно спал ночью — она вовсе не спала; если он казался нездоровым — она была больна; словом, она им жила, им дышала, была его нянькой, кормилицей, люлькой, лошадкой. Но и эта судорожная любовь к сыну была смешана у нее с черным началом ее души. Мысль, что она потеряет ребенка, почти беспрестанно вплеталась в мечты ее; она часто с отчаянием смотрела на спящего младенца и, когда он был очень покоен, робко подносила трепещущую руку к устам его. Но, вопреки внутреннему голосу матери — как она называла болезненные грезы свои, — ребенок рос и если не был очень здоров, то не был и болен. Она не выезжала из Белого Поля: мальчик был совершенно один и, как все одинокие дети, развился не по летам; впрочем, и помимо внешних влияний, в ребенке были видимы несомненные признаки резких способностей и энергического характера. Настало время учения. Бельтова отправилась с сыном в Москву для того, чтоб найти гувернера. У ее покойного мужа жил в Москве дядя, оригинал большой руки, ненавидимый всею роднею, капризный холостяк, преумный, препраздний и, в самом деле, пренесносный своей своеобычностью...

К нему приехал около того времени, как Бельтова искала гувернера, рекомендованный одним из его швейцарских друзей женевец, желавший определиться в воспитатели. Женевец был человек лет сорока, седой, худощавый, с юными голубыми глазами и с строгим благочестием в лице. Он был человек отлично образованный, славно знал по-латыни, был хороший ботаник. В деле воспитания мечтатель с юношеской добросовестностью видел исполнение долга, страшную ответственность; он изучал всевозможные трактаты о воспитании и педагогии от «Эмиля» и Песталоцци до Базедова и Николаи; одного он не вычитал в этих книгах — что важнейшее дело воспитания состоит в приспособлении молодого ума к окружающему, что воспитание должно быть климатологическое, что для каждой эпохи — так и для каждой страны, еще более для каждого сословия, а может быть, и для каждой семьи — должно быть свое воспитание. Этого женевец не мог знать: он сердце человеческое изучал по Плутарху, он знал

современность по Мальт-Брену и статистикам, он в сорок лет без слез не умел читать «Дон Карлоса», верил в полноту самоотвержения, не мог простить Наполеону, что он не освободил Корсики, и возил с собой портрет Паоли. Правда, и он имел горькие столкновения с миром практическим: бедность, неудачи крепко давили его, но он от этого еще менее узнал действительность. Печальный, бродил он по чудным берегам своего озера, негодующий на свою судьбу, негодующий на Европу, и вдруг воображение указало ему на север — на новую страну, которая, как Австралия в физическом отношении, представляла в нравственном что-то слагающееся в огромных размерах, что-то иное, новое, возникающее... Женевец купил себе историю Левека, прочел Вольтерова «Петра I» и через неделю пошел пешком в Петербург. При девственном взгляде своем на мир женевец имел какую-то незыблемую основательность, даже своего рода холодность. Холодный мечтатель неисправим: он останется на веки веков ребенком.

Бельтова познакомилась с ним у дяди: она едва смела надеяться найти идеального гувернера, который сложился у ней в фантазии, но женевец был близок к нему. Она предложила ему (по тогдашнему очень много) четыре тысячи рублей в год. Женевец сказал, что ему надобно только тысячу двести, и согласился. Бельтова изъявила свое удивление, но он хладнокровно возразил, что он с нее берет не менее и не более, как сколько нужно, что он составил себе бюджет в восемьсот рублей да на непредвиденные случаи полагает четверста. «К роскоши, — прибавил он, — я приучаться не хочу, а собирать капитал считаю делом бесчестным». И этому-то безумцу вверила мать воспитание будущего обладателя Белым Полям с пустошами и угольями.

Один старик — дядя, всем на свете недовольный, был и этим недоволен, и в то время как Бельтова была вне себя от радости, дядя (один из всех родных ее мужа, принимавший ее) говорил: «Ох, Софья, Софья, все ты вздор делаешь: женевец остался бы преспокойно у меня чтецом; что он за гувернер? За ним надо еще няньку, да и что он делает из Володи? Швейцарца? Так уж лучше, по-моему, просто тебе везти его куда-нибудь в Веве или Лозанну».

Софья видела в этих словах эгоизм старика, любившего женевца, и, не желая сердить его, молчала; а потом спустя недели две отправилась с Володей и с юношей в сорок лет назад в свое имение. Дело было весною. Женевец начал с того, что развил в Володе страсть к ботанике. С раннего утра отправлялись они гербаризировать, и живой разговор заменял скучные уроки: всякий предмет, попавший на глаза, был темой, и Володя с чрезвычайным вниманием слушал объяснения женевца. После обеда сидели обыкновенно на балконе, выходящем в сад, и женевец рассказывал биографии великих людей, дальние путешествия, иногда позволял в виде награды читать самому Володе Плутарха... И время шло, и два выбора прошли, и пришло время везти Володю в университет. Матери что-то не хотелось: она в эти годы более сдружилась с кротким счастьем, нежели во всю жизнь; ей было так хорошо в этой безмятежной, созвучной жизни,

что она боялась всякой перемены; она так привыкла и так любила ждать на своем заветном балконе Володю с дальних прогулок; она так наслаждалась им, когда он, отирая пот со своего лица, раскрасневшийся и веселый, бросался к ней на шею; она с такой гордостью, с таким наслаждением смотрела на него, что готова была заплакать. В самом деле, вид Володи имел в себе что-то трогательное: он был так благороден — что-то такое прямое, открытое, доверчивое было в нем, — что смотрящему на него становилось отрадно для себя и грустно за него. Как очевидно было, что на этого стройного, гибкого отрока со светлым взором жизнь не клала ни одного ярма, что чувство страха не посещало этой груди, что ложь не переходила через эти уста, что он совсем не знал, что ожидает его с летами. Женевец привязался к своему ученику почти так же, как мать; он иногда долго смотрел на него, опускал глаза, полные слез, думая: «И моя жизнь не погибла; довольно, довольно сознания, что я способствовал развитию такого юноши, — и меня совесть не упрекнет!»

Как все перепутано, как все странно на белом свете! Ни мать, ни воспитатель, разумеется, не думали, сколько горечи, сколько искуса они готовят Володе этим отшельническим воспитанием. Они сделали все, чтоб он не понимал действительности: они рачительно завесили от него, что делается на сером свете, и вместо горького посвящения в жизнь передали ему блестящие идеалы; вместо того чтоб вести на рынок и показать жалкую нестройность толпы, мечущейся за деньгами, они привели его на прекрасный балет и уверили ребенка, что эта грация, что это музыкальное сочетание движений со звуками — обыкновенная жизнь; они приготовили своего рода нравственного Каспара Гаузера. Таков был и женевец; но какая разница: он — бедный ученый, готовый переходить с края на край земного шара с небольшой котомкой, с портретом Паоли, со своими заповедными мечтами и с привычкой довольствоваться малым, с презрением к роскоши и с готовностью на труд; что же в нем было сжогого с назначением Володи и с его общественным положением?..

Но как ни сдружилась Бельтова с своей отшельнической жизнью, как ни было больно оторваться от тихого Белого Поля, она решилась ехать в Москву. Приехав, Бельтова привезла Володю тотчас к дяде. Старик был очень слаб; она застала его полулежашего в вольтеровских креслах; ноги были закутаны шальями из козьего пуха; седые и редкие волосы длинными космами падали на халат; на глазах был зеленый зонтик.

— Ну, ты чем занимаешься, Владимир Петрович? — спросил старик.

— Готовлюсь в университет, дядюшка, — отвечал юноша.

— В какой?

— В Московский.

— Что там делать? Я сам был знаком с Матеем да и с Геймом — ну а все, кажется бы, в Оксфорд лучше; а, Софья? Право, лучше. А по какой части хочешь ты идти?

— По юридической, дядюшка.

Дядюшка сделал презрительную мину...

— Володя, — продолжал уже он в веселом расположении, — не пинешь ли ты виршей?

— Пробовал, дядюшка, — отвечал Владимир покраснев.

— Пожалуйста, не пиши, любезный друг: одни пустые люди пишут вирши? ведь это *futilite*<sup>19</sup> — надобно делом заниматься.

Только последний совет Владимир и исполнил: стихов он не писал. Вступил же он не в Оксфордский университет, а в Московский, и не по медицинской части, а по этико-политической. Университет довершил воспитание Бельтова. Досель он был один; теперь попал в шумную семью товарищей. Здесь он узнал свой удельный вес, здесь он встретил горячую симпатию юных друзей и, раскрытый ко всему прекрасному, стал усердно заниматься науками. Сам декан не был равнодушен к нему, находя, что ему недостает только покороче волос и побольше почтительного благонаравия, чтоб быть отличным студентом. Кончился, наконец, и курс; роздали на акте юношам подорожные в жизнь. Бельтова стала собираться в Петербург; сына она хотела отправить вперед, потом, устроив свои дела, ехать за ним. Прежде, нежели университетские друзья разбрелись по белу свету, собрались они у Бельтова накануне его отъезда; все были еще полны надежд; будущность раскрывала свои объятия, манила, отчасти как Клеопатра, предоставляя себе право казни за восторги. Молодые люди чертили себе колоссальные планы... Никто не подозревал, что один кончит свое поприще начальником отделения, проигрывающим все достояние свое в преферанс, другой зачерствеет в провинциальной жизни и будет себя чувствовать нездоровым, когда не выпьет трех рюмок зорной настойки перед обедом и не проспит трех часов после обеда; третий — на таком месте, на котором он будет сердиться, что юноши не старики, что они не похожи на его экзекутора ни манерами, ни нравственностью, а все пустые мечтатели. В ушах Бельтова еще раздавались клятвы в дружбе, в верности мечтам, звуки чокающихся бокалов — как женец в дорожном платье будил его.

Мечтатель мой с восторгом ехал в Петербург. Деятельность, деятельность!.. Там-то совершатся его надежды, там-то он разовьет свои проекты, там узнает действительность — и в этом средоточии, из которого выходит вся новая жизнь России! Москва, думал он, совершила свой подвиг, свела в себя, как в горячее сердце, все вены государства; она бьется за него; но Петербург, Петербург — это мозг России, он вверху, около него ледяной и гранитный череп: это возмужалая мысль империи... И ряд подобных мыслей и метафор тянулся в его голове без малейшей натяжки и со святою искренностью.

А дилижанс между тем катился от станции до станции и вез, сверх наших мечтателей, отставного конно-егерского чиновника, возившего с собою окаменелую шамаю, ромашку на случай расстройства здоровья и лакея, одетого в плешивый тулуп, да светло-белокурого юнкера, у которого щеки были темнее волос и который гордился своим влиянием на кондуктора. Для Владимира все эти лица имели

новость, праздничный вид. Он добродушно смеялся над архангелогородцем, когда тот его угощал ископаемой шамаей, и улыбался над его неловкостью, когда он так долго шарил в кошельке, чтобы найти приличную монету отдать за порцию щей, что нетерпеливый полковник платил за него; он не мог довольно нарадоваться, что архангельский житель говорил полковнику «ваше превосходительство» и что полковник не мог решительно выразить ни одной мысли, не начав и не окончив ее словами, далеко не столь почтительными; ему даже был смешон неуклюжий старичок, служивший у архангельского проезжего или, правильнее, не умиравший у него в услужении и переплетенный в cuir russe<sup>20</sup>, несмотря на холод. Юноша на все смотрел добродушно!

Приезд его в Петербург и первое появление в свете было чрезвычайно успешны. Он имел рекомендательное письмо к одной старой девице с весом; старая девица, увидя прекрасного собою юношу, решила, что он очень образован и знает прекрасно языки. Ее брат был начальником какой-то отрасли гражданского управления. Она представила ему Владимира. Тот поговорил с ним несколько минут и, в самом деле, был поражен его простою речью, его многосторонним образованием и пылким, пламенным умом. Он ему предложил записать его в свою канцелярию, сам поручил директору обратить на него особенное внимание.

Владимир принялась рьяно за дело; ему понравилась бюрократия, рассматриваемая сквозь призму девятнадцати лет, — бюрократия хлопотливая, занятая, с нумерами и регистратурой, с озабоченным видом и кипами бумаг под рукой; он видел в канцелярии мельничное колесо, которое заставляет двигаться массы людей, разбросанных на половине земного шара, он все поэтизировал.

Приехала, наконец, и Бельтова в Петербург. Женевец все еще жил у них; в последнее время он все порывался несколько раз оставить Бельтовых, но не мог: он так сжился с этим семейством, так много уделил своему Владимиру и так глубоко уважал его мать, что ему трудно было переступить за порог их дома; он становился угрюм, боролся с собою — он, как мы сказали, был холодный мечтатель и, следовательно, неисправим. Как-то вечером, вскоре после определения Владимира на службу, маленькая семья сидела у камина. Молодой Бельтов, у которого и самолюбие было развито, и юное сознание сил и готовности, мечтал о будущем: у него в голове бродили разные надежды, планы, упования; он мечтал об обширной гражданской деятельности, о том, как он посвятит всю жизнь ей... И среди этих увлечений будущим пылкий юноша вдруг бросился на шею женецу.

— И как много обязан я тебе, истинный друг наш, — сказал он ему, — в том, что я сделался человеком: тебе и моей матери я обязан всем; ты больше для меня, нежели родной отец!

Женевец закрыл рукою глаза, потом посмотрел на мать, на сына, хотел что-то сказать, ничего не сказал, встал и вышел вон из комнаты.

Пришедши в свой небольшой кабинет, женевец запер дверь, выта-

шил из-под дивана свой пыльный чемоданчик, обтер его и начал укладывать свои сокровища, с любовью пересматривая их. Эти сокровища обличали как-то въявь всю бесконечную нежность этого человека. У него хранился бережно завернутый портфель: портфель этот, криво и косо сделанный, склеил для женева 12-летний Володя к Новому году, тайком от него, ночью, сверху он налепил выдраный из какой-то книги портрет Вашингтона. Далее, у него хранился акварельный портрет 14-летнего Володи: он был нарисован с открытой шеей, загорелый, с пробивающейся мыслью в глазах и с тем видом, полным упования, надежды, который у него сохранился еще лет на пять, а потом мелькал в редкие минуты, как солнце в Петербурге, как что-то прошедшее, не прилаживающееся ко всем прочим чертам. Еще были у него серебряные математические инструменты, подаренные ему стариком дядей; его же огромная черепаховая табакерка, на которой было вытеснено изображение праздника при федерализации, принадлежавшая старику и лежавшая всегда возле него, — ее женева купил после смерти старика у его камердинера. Уложив все эти драгоценности и еще кое-какие в том же роде, он отобрал книг пятнадцать, остальные отложил. Потом ранним утром вышел он осторожно на Морскую, призвал ломового извозчика, вынес с человеком чемоданчик и книги и поручил ему сказать, что он поехал дня на два за город, надел длинный сюртук, взял трость и зонтик, пожал руку лакею, который служил при нем, и пошел пешком с извозчиком; крупные слезы капали у него на сюртук.

Дня через два Бельтова, чрезвычайно удивленная поездкой женева, но ожидавшая его возвращения, получила следующее письмо: «Милостивая государыня! Вчера вечером я получил полную награду за труды мои. Поверьте, эта минута останется мне памятной: она проводит меня до конца жизни, как утешение, как мое оправдание в моих собственных глазах, — но с тем вместе она торжественно заключила мое дело, она ясно показала, что учитель должен оставить уже собственному развитию воспитанника, что он уже скорее может повредить своим влиянием самобытности, нежели быть полезным. Человек должен целую жизнь воспитываться, но есть эпоха, после которой его не должно воспитывать. Да и что я могу сделать теперь для вашего сына? — Он опередил меня.

Давно собирался я оставить ваш дом, но моя слабость мешала мне — мешала мне любовь к вашему сыну; если б я не бежал теперь, я бы никогда не сумел исполнить этот долг, возлагаемый на меня честью. Вы знаете мои правила: я не мог уж и потому остаться, что считаю унижительным даром есть чужой хлеб и, не трудясь, брать ваши деньги на удовлетворение своих нужд. Итак, вы видите, что мне следовало оставить ваш дом. Расстанемся друзьями и не будем более говорить об этом.

Когда вы получите это письмо, я буду по дороге в Финляндию, откуда я намерен отправиться в Швецию; буду путешествовать, пока проживу свои деньги, потом примусь опять за работу: силы у меня еще найдутся.

В последнее время я не брал у вас денег; не делайте опыта мне их пересылать, а отдайте половину человеку, который ходил за мною, а половину — прочим слугам, которым прошу вас дружески от меня поклониться: я подчас доставлял много хлопот этим бедным людям. Оставшиеся книги примет от меня в подарок Вольдемар. К нему я пишу особо.

Прощайте, прощайте, благороднейшая и глубокоуважаемая женщина! Да будет благословение на доме вашем; впрочем, чего желать вам, имея такого сына? Желаю одного: чтоб вы и он жили долго, очень долго. Вашу руку».

Письмо его к Владимиру начиналось так:

«Не советы учителя, а советы друга будут последнею речью к тебе, Вольдемар. Ты знаешь, у меня нет родных, которые мне были бы близки, да нет и посторонних ближе тебя, несмотря на безмерное расстояние лет. На твоём челе покоятся мои упования и надежды. Я стяжал, Вольдемар, право дать тебе дружеский совет, уезжая. Иди дорогой, которую тебе указала судьба: она прекрасна, я не боюсь неудач и несчастий: они найдут в тебе отпор и силу, — я боюсь успехов и счастья: ты стоишь на скользкой дороге. Служи делу, но смотри, чтоб не вышло обратного: чтобы дело не служило тебе. Не мешай, Вольдемар, средства с целью. Одна любовь к ближнему, одна любовь к благу должна быть целью. Если любовь иссякнет в душе твоей, ты ничего не сделаешь, ты будешь обманывать себя: только любовь созидает прочное и живое, а гордость бесплодна, потому что ей ничего не нужно вне себя...»

Всего письма не переписешь: оно в три почтовых листа.

Так исчез из жизни Владимира этот светлый и добрый образ Воспитателя. «Где-то наш Monsieur Joseph?» — часто говаривали мать и сын, и они оба задумывались, и в воображении у них носилась его кроткая, спокойная и несколько монашеская фигура, в своем длинном дорожном сюртуке, пропадающая за гордыми и независимыми норвежскими горами...

Странное дело, Бельтов с тех пор, как отправился в чужие края, жил много и мыслью, и страстями, раздражением мозга и раздражением чувств. Жизнь даром не проходит для людей, у которых пробудилась хоть какая-нибудь сильная мысль... Все ничего, сегодня идет, как вчера, все очень обыкновенно, а вдруг обернешься назад и с изумлением увидишь, что расстояние пройдено страшное, нажито, прожито бездна. Так и было с Бельтовым: он нажил и прожил бездну, но не установился. Бельтов во второй раз встретился с действительностью при тех же условиях, как в канцелярии, — и снова струсил перед ней. У него недоставало того практического смысла, который выучивает человека разбирать связный почерк живых событий; он был слишком разобщен с миром, его окружавшим. Причина этой разобщенности Бельтова понятна: Жозеф сделал из него человека вообще, как Руссо из Эмиля; университет продолжал это общее развитие; дружеский кружок из пяти-шести юношей, полных мечтами, полных надеждами — настолько большими, насколько им еще была неизвест-



на жизнь за стенами аудитории, — более и более поддерживал Бельтова в кругу идей, не свойственных, чуждых среде, в которой ему пришлось жить. Наконец, двери школы закрылись, и дружеский круг, вечный и домогильный, бледнел и остался только в воспоминаниях или воскресал при случайных и ненужных встречах, да при бокалах вина. Открылись другие двери, немного со скрипом. Бельтов прошел в них и очутился в стране, совершенно ему неизвестной, до того чуждой, что он не мог приладиться ни к чему; он не сочувствовал ни с одной действительной стороной около него кипевшей жизни; он не имел способности быть хорошим помещиком, отличным офицером, усердным чиновником, а затем в действительности оставались только места праздношатающихся, игроков и кутящей братии вообще. К чести нашего героя должно признаться, что к последнему сословию он имел побольше симпатии, нежели к первым, да и тут ему нельзя было распахнуться: он был слишком развит, а разврат этих господ — слишком грязен, слишком груб. Побился он с медициной да с живописью, покутил, поиграл, да и уехал в чужие края. Дела, само собой разумеется, и там ему не нашлось; он занимался бессистемно, занимался всем на свете, удивлял немецких специалистов многосторонностью русского ума; удивлял французов глубокомыслием, и в то же время, как немцы и французы делали много, он — ничего; он тратил свое время, стреляя из пистолета в тире, просиживая до поздней ночи у ресторанов и отдаваясь телом, душою и кошельком какой-нибудь лоретке. Такая жизнь не могла, наконец, не привести к болезненной потребности дела. Несмотря на то что среди видимой праздности Бельтов много жил и мыслью и страстями, он сохранил от юности отсутствие всякого практического смысла в отношении своей жизни. Вот причина, по которой Бельтов, гонимый тоскою по деятельности, во-первых, принял прекрасное и достохвальное намерение служить по выборам и, во-вторых, не только удивился, увидев людей, которых он должен был знать со дня рождения или о которых ему следовало бы справиться, вступая с ними в такие близкие сношения, он был до того ошеломлен их языком, их манерами, их образом мыслей, что готов был без всяких усилий, без боя отказаться от предположения, занимавшего его несколько месяцев. Счастлив тот человек, который продолжает начатое, которому преемственно передано дело: он рано приучается к нему, он не тратит полжизни на выбор, он сосредоточивается, ограничивается для того, чтоб не расплыться, — и производит. Мы чаще всего начинаем вновь, мы от отцов своих наследуем только движимое и недвижимое имение, да и то плохо храним; оттого по большей части мы ничего не хотим делать, а если хотим, то выходим на необозримую степь: иди, куда хочешь, во все стороны — воля вольная, только никуда не дойдешь; это наше многостороннее бездействие, наша деятельная лень. Бельтов совершенно принадлежал к подобным людям; он был лишен совершеннолетия, несмотря на возмужалость своей мысли; словом, теперь, за тридцать лет от роду, он, как шестнадцатилетний мальчик, *готовился* начать свою жизнь, не замечая, что дверь, ближе и ближе открывавшаяся,

не та, через которую входят гладиаторы, а та, в которую выносят их тела. «Конечно, Бельтов во многом виноват». Я совершенно с вами согласен; а другие думают, что есть за людьми вины лучше всякой правоты. Так на свете все прежратно...

Весть о смерти Жозефа естественным образом вызвала в памяти Бельтова всю его юность, а за нею — и всю жизнь. Он вспомнил поучения Жозефа — как жадно внимал он им, как верил и как все оказалось в жизни совсем не так, как в словах Жозефа, — и... Странное дело! Все говоренное им было прекрасно, истинно, истинно направо и налево и совершенно ложно для него, Бельтова. Он сравнивал себя тогдашнего и себя настоящего: ничего не было общего, кроме нити воспоминаний, связывавших эти два разных лица. Тот — полный упований, с религией самоотвержения, с готовностью на тяжкие подвиги, на безвозмездные труды, и этот, успутивший внешним обстоятельствам, без надежд, ищущий чего-нибудь для развлечения. Когда Григорий принес портрет с почты, Бельтов разрезал поскорее клеенку и с большим нетерпением вынул его... Он переменялся в лице, взглянув на черты, бывшие некогда его чертами, — он чуть не отвернулся от них. Тут было представлено все, что бродило у него в голове. Как свежо, светло было отроческое лицо это: шея раскрыта, воротник от рубашки лежал на плечах, и какая-то невыразимая черта задумчивости пробегала по устам и взору, той неопределенной задумчивости, которая предупреждает будущую мысль. «Как много выйдет из этого юноши», — сказал бы каждый теоретик — так говорил мсье Жозеф, — а из него вышел праздный турист, который, как за последний якорь, схватился за место по дворянским выборам в N.N. «Тогда, — думал Бельтов, глядя с упреком на портрет, — тогда мне было четырнадцать лет, теперь мне за тридцать — и что впереди? Одна серая мгла, скучное, однообразное продолжение впредь; начать новую жизнь поздно, продолжать старую невозможно. Сколько начинаний, сколько встреч... и все окончилось праздностью и одиночеством...»

## Из письма к сыну<sup>21</sup>

12 июня 1851 г. Париж

Любезный Саша, в ожидании твоего рапорта о твоих занятиях за прошлую неделю я хочу написать тебе несколько слов.

Тыходишь теперь в тот возраст, когда дети бедных людей начинают уже работать и серьезно заниматься, а потому я тебе расскажу не о Цюрихе, не о ипподроме, а о том, что здесь было в суде.

Ты слышал о знаменитом французском мыслителе Викторе Гюго; вчера судили его сына за то, что он написал в журнале статью, в которой говорил, что казнить людей отвратительно.

Отец его сам стал защищать сына и, предвидя, что его сына все же обвинят и посадят в тюрьму, вот чем он кончил свою речь.

«Сын мой, тебе делают сегодня великую честь: тебя считают достойным страдать за правду. С сегодняшнего дня ты вступаешь в действительную жизнь. Ты можешь гордиться, что в твоих летах ты уже на той скамье, на которой сидели Беранже и Шатобриан<sup>22</sup>, — будь тверд и незыблем в твоих убеждениях, ты их принес в крови, ты им научился у твоего отца».

Сына Гюго осудили на шесть месяцев. Когда они с отцом вышли из суда, народ, ожидавший их, окружил карету и кричал: «Да здравствует Гюго!» Гюго отвечал: «Да здравствует республика!»

Ты видишь, дружок Саша, что как ни больно отцу, что он должен сына отдать в тюрьму, но для него этот день останется как один из лучших в жизни. Вспомни маленького Грибуля<sup>23</sup> и он пострадал за правду и за желание, чтобы всем было хорошо. Те, которые гонят, осуждают за это, те хотят, чтоб только им было хорошо.

Надобно быть или Грибулем, или Бурбоном: надобно бороться, собою жертвовать или приносить себя на жертву друзей и врагов. Но быть Грибулем не только выше, но и веселее. Помнишь, как он в тюрьме приучил мышей, лягушек и пел песни? На совести у него ничего не было, он сделал свое дело, а какой-нибудь Бурбон, отравивши жизнь другим, мучится, завидует, боится, стыдится.

Так-то и я хочу со временем видеть тебя идущего по дороге, по которой я шел 25 лет. Не думай, чтобы нужно было наткнуться самому на беды — нет, надобно быть готовому на всякую борьбу. Не придет она — можно другое делать. Но если придет — что бы ни было, стой за свою истину, за то, что ты любишь, а там, что бы ни вышло.

Целую тебя крепко.

...Занимайся, как можно больше, русским языком. Ты никогда не забывай, что ты должен быть русским.

Тате и Коле будут следующие письма.

### Из письма к жене<sup>24</sup>

22 июня 1851 г. Париж

...Да, соединимся на великом деле воспитания... я буду писать для Саши; это мне легче, нежели давать уроки. Но только я ему буду проповедовать не одну любовь, а и ненависть: кто никогда не ненавидел, тот еще не жил вполне; какое это живое, вечно присущее, вечно жгучее чувство. В моей жизни недоставало долго этой ненависти... она взошла. Не одну веру надобно проповедовать, но готовить к сомнению, готовить к тому, что жизнь принесет потом из-за угла, à l'impoviste<sup>25</sup>.

## Пустые страхи — вымыслы

Желание узнать причины, как что делается возле нас, совершенно естественно человеку в каждый возраст. Это всякий испытал на себе. Кому не приходило в голову в ребячестве, отчего дождь идет, отчего трава растет, отчего иногда месяц бывает полный, а иногда видна одна закраинка его, отчего рыба в воде может жить, а кошка не может?.. Людям так свойственно добираться до причины всего, что делается около них, что они лучше любят выдумывать вздорную причину, когда настоящей не знают, чем оставить ее в покое и не заниматься ею.

Такого любопытства *знать*, что и как делается, звери не имеют. Зверь бегаёт по полю, ест, коли что попадается по вкусу, но никогда не подумает, почему он бегаёт и отчего он может бегать, откуда взялся съестной припас, который он ест. А люди всем этим заботятся.

Посмотрите, что из этого выходит. Чем больше вещей человек знает и чем короче, подробнее он их знает, тем больше у него власти над ними. Звери с их умом несовершенным и маленькие дети с их незнанием всего слабее и беспомощнее. Не думайте, что дети только потому слабы, что они малы: слон при всем своем росте сделает не больше ребенка во всех тех случаях, где нельзя взять ни массой, ни мышцами.

Когда человек хочет что-нибудь сделать, он прежде должен знать свойство вещей, из которых ему приходится что-нибудь сделать. Вещи сами по себе очень послушны, но слушаются они человека и настолько исполняют его волю, насколько он умеет приказывать им, т. е. насколько он их *знает*.

Вещи не в *самом деле* слушаются человека или противодействуют ему. Это так говорится для краткости; вещам до человека дела нет, они очень равнодушны к своей судьбе и продолжают существовать — руду, слитком, червонцем, кольцом на пальце, как случится, у них нет ни цели, ни намерения, ни воли. Река течет — течет потому, что земля поката, а не потому, что ей хочется течь. Человек ставит плотину — так как воде все равно, то она перестает течь и накапливается. Насколько человек знает силу воду, силу плотины, высоту берегов и другие условия, настолько он может заставлять воду, *делая свое дело*, исполнять *его волю*: вертеть колеса, пилить бревна, орошать луга, подымать барки. Из этого вы уж видите, что мы настолько умеем управлять природой или вещами, нас окружающими, — *насколько их знаем*, направляя одни против других или соединяя их по их свойствам.

Вы хотите отрезать сучок от дерева и сделать из него трость. Вы берете нож, т. е. кусок железа, таким образом сплавленный, выкованный, отточенный, что одна сторона его остра, и начинаете отрезать, зная, что растительные волокна не могут удержаться против железа.

Таким точно образом человек поступает и в самых сложных своих делах, в хлебопашестве и других работах.

Совсем напротив, чего мы не знаем, то не только не в нашей воле, но, скорее, мы в его воле, *оно нас теснит*. Люди по большей части боятся того, чего не знают, потому что от него трудно защищаться.

Вот тут-то и случается, что люди лучше выдумывают ложную, мнимую причину, чем остаются в безоружном неведении. Принимая ложную причину за знание, за понимание, веря ей, они обманывают себя и думают, что овладели страшным явлением.

Возьмем для примера *грозу* и посмотрим, в каком отношении к грозе находились люди в младенческом состоянии и в каком — перешли в более образованном.

Люди были поражены блеском молнии, раскатом грома, они видели зажженные деревья, убитый скот, убитых людей и потом снова прежнюю тишину, тучи проходили, небо разяснялось. Вместо того чтоб добираться до причины, сличать, обдумывать, они вот как рассуждали: «Мы слышали треск и гром, стало быть, *кто-нибудь гремит*», и они стали искать (тут-то вся ошибка) не что гремит, а виноватого. Гремит наверху, молния падает сверху, стало быть громовержец живет наверху. Черные тучи, мрачное небо показывают, что он сердится; на кого? Конечно, всего больше на тех, кого убивает.

Что же делать и как умиловать этого свирепого громовержца? Унижением, бросаясь на колени, моля о пощаде. Так люди делали тысячелетия, и им в голову не приходило, что громовержец бьет бессмысленно, скалы и деревья, которые не могут быть виноватыми, баранов и волов, мирно пасущихся, и из людей убивают не худших, а так — кто попадется; это объясняли тем, что громовержец делает это для острастки, чтобы виновные трепетали, а прочие знали бы его мощь. И этакое-то бессмысленное и безжалостное чудачество хотят умолить красными словами, поклонами и взятками. А все это делается только для того, чтобы заглушить страх перед неизвестной опасностью.

Помните вы греческое вероисповедание — у них на все был свой Бука или своя Баба Яга, для моря и огня, для неба и земли. И серьезные, взрослые люди, полководцы, купцы, отправляясь в море, ходили перетолковать об этом с медной куклой, делали ей обещание принести в жертву кур и телят, повесить в ее храме свое платье, если кукла пошлет хорошую погоду во время плавания.

Мы смеемся над их морским богом, разрезжающим в раковине на четверке дельфинов, с трезубцем в руке, так, как вы смеетесь над куклами, с которыми вы, бывало, разговаривали как с живыми, укладывали их спать, давали им лекарства, — ведь вам и тогда чувствовалось, что они не живые, да хотелось верить, вы и верили. Но мало-помалу ваш ум крепнул, и по мере того, как он стал брать верх над детским воображением, вам меньше и меньше казалось вероятным, что кукла больна или спит. Так жили целые народы — до тех пор, пока *знание* природы не победило их *мечтание* о ней.

Когда люди приобрели больше опытности и сведений о природе,

они пошли и в деле *грома и молнии* иным путем; вместо того чтоб спрашивать, *кто* гремит, стали наблюдать, *что* гремит, и мало-помалу, сличая разные явления, доискались до причины; а найдя ее, стали обороняться от нее, уже не молитвами и коленопреклонением, не курами и свечами, принесенными на жертву, а снарядами, называемыми *громоотводами*.

Точно так действует знание во всех других вещах и предметах: везде освобождает оно нас от страха, а где не может освободиться от зависимости — там учит нас избегать вредных действий.

Прежде чем мы пойдем дальше, я вам расскажу, как в детстве я сам освободил себя от одного из *пустых страхов*. У меня, по правде сказать, их было немного — однако ж не был и я совсем свободен от них. Нянюшки натолковали и мне о всяких чудесах, о том, как домовой приходит по ночам в конюшню и ездит верхом на лошадях и как кучер против этого в стойле держит козла. Лет двенадцати я стал с ними спорить и, разумеется, разубедить их не смог.

Бедные люди эти обречены на темную жизнь неведения и тяжкую работу, им недосуг учиться, недосуг думать, их досугом пользуемся мы; и если свет до них не доходит, то мы не должны забывать, что мы им застим его. А осуждать их — большое преступление; к тому же гораздо удивительнее, что люди ученые и образованные рассуждают иной раз не лучше их и что большая часть их верит в такого или другого домового и имеет в конюшне или дома своего *козла* против него.

Мне было лет двенадцать, жили мы летом в деревне. За нашим домом был овраг, заросший сосняком и ельником; овраг этот шел, огибая поля, к двум-трем курганам, тоже покрытым большим сосновым лесом. Курганы эти, вероятно, были насыпаны над могилами павших воинов в древние времена.

Там раза два отрывали совсем перержавевшие доспехи, в преданиях у крестьян осталось темное воспоминание какого-то сражения. Курганы эти они звали «проклятыми». Неохотно ходили туда ночью мужики; про женщин и говорить нечего, ни одна, ни за что на свете, не пошла бы туда после сумерек — не оттого, чтоб они боялись волков, это было бы естественно, а оттого, что боялись каких-то *духов*.

Дворовые люди, разумеется, не меньше их верили в эти чудеса. Я спорил с ними, смеялся над их трусостью.

— Да вы, вместо того чтоб говорить, — сказал мне один из них, — сами бы ночью сходили.

— Я охотно пойду.

— Когда?

— Сегодня, когда у нас все улягутся...

— А как же знать, до которых мест вы дойдете?

— У большой сосны, возле первого кургана, лежит лошадиный череп.

— Помню.

— Ну, так я принесу его.

Пространство, которое мне приходилось пройти, вряд ли всего больше полутора или двух верст, из которых половина шла полем.

Пока было видно освещенное окно нашего дома и я не покидал тропинки, я шел себе спокойно, попевая песни для большей храбрости, но, когда взошел в лес, мне тоже стало очень страшно. Чего мне было страшно, не знаю; но сердце билось, а ноги так неверно ступали, когда я цеплялся за сучья, что в ту же пору хоть бы и воротиться. Но я переломил свой страх, дошел до черепа, взял его на палку и побежал домой.

Человек наш хотя и похвалил меня, но все же не убедился, а говорил мне, что «иногда и ничего не бывает, а иногда и бывает».

На другую, на третью ночь я уже ходил туда без всякого постороннего повода, и сердце билось меньше и меньше, и я уже не пугался, зацепляясь за хвойные ветви. Вот так проходят пустые страхи.

Но чего же собственно наши люди и крестьяне боятся на курганах? Того, чего люди обыкновенно боятся в присутствии мертвого тела, на кладбище. Они боятся, что покойник не в самом деле умер, а он *раздвоился как-то* — тело само по себе, а жизнь этого тела *сама по себе*. Этого-то люди и боятся, по инстинкту понимая, что в этом есть что-то *нелепое*. А то чего же бы бояться? Люди сами хотят жить после смерти, скорбят и оплакивают, когда кто-нибудь умрет, стало быть, следовало бы радоваться, что души усопших уцелели и являются к нам!

Дух без тела страшен невообразимой нелепостью своей; до того страшен, что человек обыкновенно придумывает ему или чудовищное *тело*, или неестественно красивое.

Вы, верно, видели изображение длинных, исхудалых, завернутых в белые саваны мертвецов, с дырами вместо глаз. Видали вы, верно, также и маленькие кудрявые головки, нарисованные без туловища с двумя-четырьмя крылышками, прикрепленными к задней стороне нижней челюсти или к первому шейному позвонку. Само собой разумеется, что ни скелет в холстине, ни голова без груди, необходимой для дыхания, и без живота, необходимого для пищеварения, не только не могут понимать и говорить, но просто не могут жить. Несмотря на то, людям легче воображать эти нелепости, чем живой *дух*, т. е. живой *воздух*, газообразную личность, без всяких жидких и густых частей. Это до такой степени нелепо, что человек отпрядывает от бестелесного духа к уродливым вымыслам.

На это, пожалуй, вам скажут, что *духи* могут иметь воздушное или эфирное тело, незримое нашими глазами, тонкое, легкое и прозрачное.

На земной планете таких нет, а если б они где-нибудь и были, то с умершими людьми они ничего общего не имеют. К тому же не думайте, что в самом деле *прозрачность* и воздушность — что-нибудь высшее. Если б человек мог сделаться жиже и, наконец, совсем прозрачным, он от этого стал бы только хуже. Хорошая кровь густа, и хороший мозг густ, хорошие мускулы упруги, воздушные мускулы не могли бы служить; газовым мозгом нельзя было бы думать.

Невидимых для простого глаза животных бездна, все наливчатые животные; но они, хотя и малы, не состоят же из одного воздуха или

из одной жидкости; у них есть свои оболочки, очень тонкие, но которые оставляют после себя известку или мел. Их прозрачность сопряжена с самой бедной степенью жизни; для того чтоб жизнь мухи или осы была возможна, телу животному надобно было очень много погустеть, потерять своей прозрачности и местами окрепнуть, как крылья жука или ноги кузнечика.

Тело всякого животного — червя, слона, человека — делается из окружающих припасов едой и дыханием. На это ему нужны части твердые, жидкие и воздухообразные. Пока они вместе работают и ни одна не берет верха — жизнь продолжается. Если у животных отнять твердые оболочки его, то кровь и всякая жидкость, обращающаяся в его сосудах, прольется, газы, в ней заключающиеся, испарятся, рассеются, твердые части выветрятся, засохнут, сделаются черноземом, известковой землей.

*Общее дело* (жизнь) твердых, жидких и воздухообразных веществ, пока они продолжают пищеварение, нельзя отделить от этих частей (т. е. от тела); так, как нельзя линию — границу двух площадей — отделить от площадей не на чертеже, а на самом деле.

Объяснить это *общее дело*, задерживающее в известном виде и в известной деятельности части тела, — задача трудная; но путь к ее разрешению очевиден — *физиология* и *химия*.

Неполное знание не дает права на произвольные предположения. Мы сейчас видели, до каких нелепостей люди доходили в своем объяснении грома; повторять такие ошибки непозволительно.

Вымыслы не только отдаляют понимание, но забывают саму возможность правильно поставить вопрос; в манере спрашивать видно, что сделанный вопрос вперед решен.

Так, вопрос: *может ли душа существовать без тела?* — заключает в себе целое нелепое рассуждение, предшествовавшее ему и основанное на том, что душа и тело — две разные вещи. Что сказали бы вы человеку, который бы вас спросил: может ли черная кошка выйти из комнаты, а черный цвет остаться? Вы его сочли бы за сумасшедшего — а оба вопроса совершенно одинаковые. Само собой разумеется, тот, кто может себе представить черный цвет, оставленный кошкой, или ласточку, которая летает без крыльев и легких, тому легко представить себе *душу* без тела, такое целое, которого части *уничтожены*... А затем почему ему и не бояться на кладбище или на кургане встречи с давно умершими, ходящими без мускулов, одними костями, говорящими без языка?

Есть люди, которые без малейшего основания говорят, что души умерших отправляются на *другие планеты*; это понять не легко.

Как же это они поднимаются в океане кислорода и селитрограда, не окислившись в нем или не соединяясь с водородом, углеродом? Но душа не имеет химических свойств. Какие же? *Физические?* Нет. *А двигается?*

Предмет, не имеющий ни физических, ни химических свойств, без формы, без качества и количества, мы называем несуществующим, т. е. ничем.



Тут прибегают обыкновенно к сравнению с электрической искрой; но электрическая искра очень богата физическими и химическими свойствами; несмотря на то, в ней нельзя предположить сознания, а ведь это — *главное*, чего хотят в душе, отрешенной от тела. Чтоб сознавать себя, нельзя быть ни твердым, как камень, ни жидким, как вода, ни изреженным, как воздух, — надобно быть студнем или кашей, как мозг.

На первый случай, я думаю, есть о чем вам подумать и поговорить с вашими товарищами и учителями, если только они не боятся *домового* и не держат козла.

## Степан Петрович Шевырев

(1806—1864)



*Литературный критик, историк литературы, поэт, академик Петербургской АН (1847), профессор Московского университета (с 1837 г.). Родился в Саратове, в дворянской семье. Первоначальное воспитание и обучение получил в доме родителей. В 1818 г. был отдан в благородный пансион при Московском университете, который закончил с золотой медалью (1822). Его имя было занесено на доску отличных воспитанников пансиона.*

*В 1823 г. С. П. Шевырев поступил на службу в Московский архив государственной коллегии иностранных дел, где приобрел навык в чтении древних рукописей. Состоял в кружке «Общества любомудрия»<sup>1</sup>.*

*Участвовал в издании «Московского вестника» (1827—1828), в котором печатал статьи об искусстве, переводы и оригинальные стихотворения, вел отдел литературной критики. Будучи за границей (1829—1832) — в Германии (в Веймаре встречался с Гёте), Италии, Швейцарии, изучал историю и теорию искусства, итальянский, испанский и английский языки и литературу (словесность). После его возвращения в Москву С. С. Уваров<sup>2</sup>, в то время помощник министра народного просвещения, предложил ему место адъюнкта по кафедре русской словесности Московского университета. Но поскольку С. П. Шевырев не имел ученой степени, он пишет работу («Данте*

и его век», 1853), напечатанную затем в «Записках Московского университета» (1833, № V; 1834, № XI), и читает (июнь 1833 г.) пробную лекцию на заседании университетского совета («Изыянные искусства в XVI в.»). Лишь после этого Шевырев был избран адъюнктом по словесному отделению и стал преподавать историю словесности (с 1834 г.). В течение трех лет избирался секретарем (1834—1837) «Общества истории и древностей российских».

Защитив докторскую диссертацию на тему «Теория поэзии в историческом ее развитии у древних и новых народов», С. П. Шевырев получил звание профессора (1837). В педагогическом институте (при университете) вел практические занятия по русской словесности.

Боле двух лет (1838—1840) С. П. Шевырев пробыл за границей, совершенствуясь в древней филологии, истории изящных искусств и в педагогике. Он посещал начальные и средние учебные заведения в Веймаре, Гааге, Лозанне, Париже, Мюнхене. По возвращении в Москву был утвержден ординарным профессором университета (1840), а затем адъюнктом Академии наук по отделению русского языка и словесности (1841). Продолжал преподавать историю общей и русской словесности.

В речи «Об отношении семейного воспитания к государственному» (1842) С. П. Шевырев попытался доказать, что семья и государство в равной мере должны участвовать в воспитании. Внутренний человек создается в семье, а государство лишь довершает воспитание, начатое в семье, приводит к единству разные мысли, обычаи, приучает всех к исполнению долга. Чтобы семья выполнила свою воспитательную задачу, надо с колыбели окружать ребенка песнями и преданиями родины, вести обучение на русском языке.

В 1851 г. С. П. Шевырев возглавил кафедру педагогики в Московском университете, читал лекции по педагогике, был ведущим профессором педагогического института при университете. Он разработал программу лекций и практических занятий со студентами. Педагогические беседы профессора дополнялись педагогическими упражнениями студентов с учениками, приходящими в университет из уездных училищ. В 1851 г. им были организованы публичные чтения профессоров Московского университета в пользу нуждавшихся студентов.

В идейной борьбе 40—50-х гг. С. П. Шевырев стоял на позициях «официальной народности»<sup>3</sup>. Как литературный критик был противником В. Г. Белинского. Его историко-литературоведческие взгляды на общую и русскую словесность перекликаются с его представлениями о воспитании, в котором слово должно играть решающую роль. Шевырев в воспитании (как и в словесности) видел основное средство «возвышения духовного над земным, прикладным». Поэтому он не верил в нравственно-воспитательную силу реализма в литературе и отвергал действительность как источник искусства вообще и искусства воспитания в особенности. Идеалистическое понимание воспитания (и искусства) уживалось у него, однако, с доктриной «официальной народности».

## Об отношении семейного воспитания к государственному<sup>4</sup>

(отрывки)

Еще совершили мы академический год... Вот питомцы наши — готовые к тому, чтобы из объятий науки перейти к делу жизни; с чувством радости и думы смотрим мы на них, вспоминая, что день нашего отдыха будет для них началом труда великого, бóльшего, нежели какой здесь понесли они.

...В душу мою запал вопрос, в котором сходимся мы все трудящиеся здесь на поприще учения, вопрос, к которому примыкают все разнородные стремления наши, связуясь в нем, как в срединном узле, и через него переходя из мира отвлеченной науки в мир действия и жизни. В нем участвуете и вы, собравшиеся сюда на торжество наше. В нем вместе с вами участвует и вся Россия. Да, это вопрос живой, государственный, всенародный — вопрос о воспитании.

Искони занимал он все образованные народы и государства. Искони слышался и в нашем Отечестве. Но кто же из нас не заметил, что с некоторых пор этот вопрос раздался с такой чудною силой, с какой никогда еще не раздавался в пределах России? Это совершилось на нашей памяти, на глазах наших: мысль о воспитании живо-творно пронеслась повсюду и соединила всех. Она проникла в жизнь семейств и стала их средоточием... Она одушевляет единством жизнь свободных сословий, вызывает силу общественную, поощряет на пожертвования. И все разнобразные думы, все разнородные стремления сосредоточиваются в одной главной цели, в одной главной мысли: как создать в России воспитание единое, живое, народное, соответственное нашей почве и истекающее из потребностей нашей жизни?

Кто виновник этого движения? Мы должны быть признательны: оно дано правительством... Правительство премудро отгадало потребность современную, и деятельная воля его была выражением всенародных желаний. Миллионов не пощадило оно, претворяя тленное богатство вещественное в вечное богатство духа; непрерывно возникают новые школы; праздники торжествуются открытием новых училищ; звание наставника возвышено и в доме и в школе и образует уже власть общественную; юноши с малых лет жаждут учения; библиотеки растут днями; методы преподавания улучшаются; соревнование движет всех и каждого — и среди этой многосложной деятельности, величием созданной народной мысли и трудом неутомимым и бескорыстным, блистают университеты, приемля, под бдительным оком правительства, разумную власть над образующимися поколениями грядущей России. Да, конечно, публичное воспитание никогда еще не представляло таких прекрасных плодов и надежд, какие представляет теперь в нашем Отечестве.

Но да не подумают родители, чтобы успехи публичного воспитания освобождали их почти вовсе от священной обязанности править воспитанием семейным; да не подумают они, что сие последнее может совершенно перейти в общественное, и, уледеянные этою ложною

мыслию, да не воздремлют над своим великим делом. Напротив, более чем когда-нибудь они должны прилагать внутреннюю силу свою к той внешней образующей силе, которую предлагает им государство... И между тем как государство в своих заведениях образует человека общественного, внешнего — здесь, в невидимом лоне семьи, родится, растет и зреет человек внутренний, цельный, дающий основу и ценность внешнему.

...Из университета выходит студент или кандидат. Из ваших же рук выходит человек — звание, важнейшее всех других званий. Да, только в самой тесной, в самой неразрывной связи семейного воспитания с государственным заключается идеал воспитания совершенного везде, но особенно в настоящую минуту в нашем Отечестве. Вот та мысль, которая глубоко запала мне в душу... Сию-то мысль постараюсь раскрыть перед вами...

Под именем воспитания должно разуметь возможно полное развитие всех телесных, душевных и духовных способностей человека, от бога ему данных, развитие, согласное с высшим его назначением и примененное к народу и государству, среди которого провидение назначило ему действовать. Русское слово *воспитание* совершенно отвечает этому определению... Главная задача воспитания не состоит ли в том, чтобы предлагать питомцу надлежащую почву, пищу, свет и окружение, дабы при этих условиях развивался он сам? Воспитание в русском смысле должно питать тело, душу и дух надлежащею пищею для раскрытия в них слитного человеческого и русского начала. Учение, ограничиваясь только умственными способностями, составляет окончательную часть воспитания и представляет в образованном разумное сознание того, что приобретено самим воспитанником для жизни, — другими словами: учение есть воспитание, доведенное до сознания, укрепленное разумом. Оно — блестящий ему венец, его золотая вершина, внешний свет, обливающий невидимо всего человека\*. Два существа, тесно связанные, живут в одном и том же человеке: человек внутренний и внешний. Под именем первого разумею все то, что принадлежит человеку лично, как существу особому и ограниченному, и что принадлежит ему же наравне со всем человечеством: все это мы называем миром его *свободы*. Под именем человека внешнего разумею совокупность всех внешних его отношений к миру, его окружающему, олицетворяется ли для него он в существе высочайшем, в природе, в обществе, в государстве — все сии отношения образуют вместе мир его *необходимости*. На этих двух началах зиждется все нравственное бытие человека. На их стройном равновесии утверждается нравственное его совершенство, и, следовательно, от совокупного и взаимного их друг в друге развития зависит мера достоинства в его воспитании. Свобода человека развивается в его семье, необходимость в государстве\*\*.

\* Нимейер<sup>5</sup> воспитанию предоставляет внутреннее развитие, или развитие человека изнутри; под именем же учения разумеет действие извне на человека — сообщение ему понятий, знаний, опыта. С. 5 первого тома.

\*\* «В союзе семейственном нет собственно так называемых законов». Неволлина<sup>6</sup> «Энциклопедия законовещения», т. I, § 68.

...Вычислим все преимущества, какие предлагает семья для развития внутреннего человека. Все современные педагоги единогласно говорят, что воспитание должно обнимать человека всего, цельного, как он есть, и что высшая и последняя цель воспитания состоит в совокупном развитии личного его существа с общечеловеческим. Но где же человек целен и весь, как не в семье своей?.. Общественное заведение, как бы превосходно и семейно устроено ни было, никогда не может иметь у себя в руках всего, цельного человека: ибо корень его всегда будет в семье, откуда он... Где лучше охраняется личность человека от всех посторонних внешних влияний, если не в семье? Где самый общий нравственный идеал человека может быть теснее привит к его личности, если не в ней? В общественном заведении сия последняя должна быть необходимо принесена в жертву целому, духу массы, и самое общее человеческое начало уже употребляется здесь орудием для государственных целей.

Педагоги согласно говорят (и кто же в этом не согласится с ними?), что религиозно-нравственное воспитание венчает все труды воспитателей и определяет в питомце внутреннюю его ценность как человека; что религиозное и нравственное чувство должно пробуждать, развивать и питать в человеке как можно ранее; что нравственный его характер не может быть чем-нибудь извне ему навязанным и не образуется ни из каких правил, уроков и нравочений, а, скорее всего, окружением и привычкой, с детских лет привитой; что добродетель живая вырастает только на почве нравственной свободы; что сначала чем менее свобода изъявлений в словах и действиях питомца стесняется узами законов и запрещений, тем нравственный его характер вырастает прямее и крепче; что в свободе души — сила и корень добродетели; что в ней начало самоуважения, твердого слова, веры, преданности и верности... что обычай награждает за всякое добро и наказывает за всякое зло, приучает человека делать первое только из корысти и убегать второго только из страха\*; что при условии веселого духа всякое добро скорее насаждается в детях; что все угнетающее их природную живость должно быть изгнано из воспитания\*\*. Спрашиваю: где же можно лучше семьи удовлетворить всем этим требованиям педагогов?.. Нравственное чувство где же лучше воляется в душу ребенка? Не есть ли оно то духовное млеко, которым должны его питать родители? Не их ли любовью любит он все\*\*\*? Условия внешней свободы здесь только соединяются все для развития нравственного характера. Привычка никакая так сильно не действует на нас, как семейная. Окружение зависит все от семьи — и характер в ней идет от корня самой жизни...

\* Нимейера т. I, с. 201. Гораздо яснее и вернее развиты мысли о необходимости наказания и награды в школе и о вреде, какой могут они принести в семейном воспитании, у г-жи Гизо в первом томе ее «Писем о воспитании» (письмо XIX).

\*\* Нимейера т. I, с. 181, 185, 259.

\*\*\* Слова Песталоцци: «Wer der Mutter lieb ist, der ist dem Kinder lieb; wer der Mutter in die Arme fällt, dem fällt es auch in die Arme: wen die Mutter küßt den küßt es auch. Der Kind der Menschenliebe, der Keim der Bruderliebe ist in ihm ent-

Государство, приемля человека из семьи и вводя в свои общественные заведения, окружает его развитую свободу сферой долга и необходимости и связывает его множеством обязанностей и отношений, среди которых должна развиваться жизнь его. Свобода, под действием внешней необходимости, образуется в виде воли: нравственный характер из идеальной сферы семейной переходит в живую сферу общественных отношений. Вот первая, необходимая и незаменимая польза государственного воспитания, достигнуть которой у себя семья не может никакими средствами.

Во-вторых, как мало семей, отвечающих идеалу, нами изображенному! Как мало этих добрых и прекрасных сосудов для развития семени человечества! Как часто внутренний человек искажен бывает в них от вредных влияний! Не это ли одна из главных причин, почему и зло господствует над добром в этом мире? Здесь открывается другая полезная сторона государственного воспитания, которое может много содействовать исправлению недостатков семейного, хотя вполне истребить корень зла оно не в силах.

Третья польза, которую оно приносит, состоит в приведении к единству разного образа мыслей, характеров, обычаев, привычек, предрассудков, из семей приносимых. Особенный дух семьи бывает весьма полезен для образования личного характера в человеке. Но, доведенный до крайности, он может быть вреден единству духа общественного. В этом отношении усиление государственного воспитания приносит ощутительную услугу в нашем Отечестве. Разногласие мнений, каким отличается наше общество, проистекает большею частью из разногласия в духе семьи, подверженном столь разнородным западным влияниям. Все стихии государств европейских с их образованиями и языками входят сюда и нарушают единство жизни русской. С одной стороны, это разномыслие и разноязычие могут со временем образовать в народе нашем великую, всемирную многосторонность характера, до какой человек ни в каком племени не достигал еще, но, с другой — такое смешение угрожает нам, особенно в частных лицах и целых поколениях, потерю нашей народности — необходимого сосуда для возвращения в себе духа человеческого, — и здесь-то, противу сей крайности, благотворно действует в воспитании сила государственная, которая все разномыслящее единит и средоточит.

Четвертая многообъемлющая польза от государственного воспитания состоит в том, что оно предлагает воспитаннику такие богатые средства к раскрытию сил его, каких ни одно семейство в себе со-

faltet»<sup>7</sup>. Нимейер, приводя эти слова, разочаровывает нас примечанием, что дети часто бывают ревнивы и способны возненавидеть то, что любит мать. Это замечание может быть иногда справедливо в отношении к лицам, но никак в отношении к предметам и чувствам, к которым дитя не может питать ревности: в сем последнем смысле замечание чувствительного Песталоцци остается совершенно справедливым. Любовь матери точно есть духовное молоко, через которое первоначально сообщается младенцу вся нравственная его пища. Если мать, которая сама кормит ребенка, обращает внимание на пищу свою, то не менее должна она обращать внимание на предметы любви своей во время духовного питания, которое ею же совершается невидимо в самом первоначальном возрасте.

держат не может. Здесь особенно важны сокровища учения, которое находится почти все в руках воспитания государственного. Сила каждого лица вырастает во столько, во сколько сильно государство, его образующее. Одна из великих задач в общественных заведениях, особенно в России, состоит в том, чтобы отражались в их духе могущество, величие и высокое назначение нашего Отечества, чтобы поразительной их и огромной наружности соответствовал такой же величавый дух мысли, достойный исполинского тела России.

Истина очевидно яснее из нашего размышления: семья и государство должны равно участвовать в полном воспитании человека. В людях, воспитанных только семейно, замечаются почти всегда недостаток воли и неспособность к деятельности практической: питомцы отличных семейств принадлежат по большей части к тому разряду людей, который в свете означается именем *прекрасного человека с прекрасной душой*...

...До сочинения Локка (1693) мы не находим в новом Западе полного трактата о воспитании. Локк отдает совершенное преимущество воспитанию семейному перед общественным, основываясь на том, что оно предохраняет от дурного сообщества и образует успешнее светские привычки. Здесь ярко заметны и поверхностный взгляд Локка, и его односторонность.

XVIII век особенно изобилует сочинениями о воспитании. Один из самых блистательных софизмов этого века есть «Эмиль» Руссо, конечно, много участвовавший в том ложном направлении, какое приняло воспитание во Франции. Главная и первая ошибка в этом сочинении есть предположение, что Эмиль сирота\*. Автор лишил его семьи, лишил его и государства и в наставники своему питомцу дал идеальное лицо, изображающее какой-то отвлеченный круг общественный и непрерывно создающее ему насильственные положения для того, чтобы вызвать внешнюю его деятельность. Эмиль Руссо был зародышем тех пустых и праздных космополитов, в которых внутренний человек уничтожен внешним общественным, чуждым всякого национального характера...

...Филантропы приняли основанием отвлеченную идею человека\*\*: двигателем сего последнего направления можно назвать также Руссо. Пиетисты вдалились в крайность религиозной мечтательности; филантропы пришли вместе со своим вождем к космополитизму...

Главный недостаток всех этих систем заключается в их искусственности: они еще не вполне достигли той мысли, что воспитание должно в самом себе содержать высшую цель свою, а не служить орудием для

\* Слова Руссо: «Emile est orphelin. Н n'importe qu'il ait Son père et sa mère. Charge de leurs devoirs je sucie de à tous leurs droits. Н doit honorer ses parents, mais il ne doit obéir guci moi: C'est ma premiere ou pluto't ma soule condition». Вот на каком нелепом условии основано все сочинение. Неестественность избранного положения повлекла за собой неестественность и во всей системе воспитания: все оно не на данных жизни человеческой основано, а на искусственных положениях, вымышленных самим автором. Эмиль Руссо есть образец искусственного, вымышленного воспитания.

\*\* Базедов, основатель школы филантропов, одушевившийся первоначально Эмилем — Руссо, за ним следует Вольке, Изелин, Кампе Рохов и др.<sup>8</sup>.

распространения каких-нибудь односторонних мнений или какого-нибудь одностороннего взгляда на человека. Все они занимались развитием сего последнего по частям, а ни одна не имела в виду его внутренней и внешней цельности. Потому и отношения между семейным и государственным воспитанием не были еще определены в сих системах.

...Если педагогика принадлежит к числу наук практических и если основания ее могут различаться смотря по характеру государств и народов, то мне кажется, что одним из главных начал в педагогике нашего Отечества должно принять мысль о возможно полном равновесии между воспитанием семейным и государственным...

От семейного быта нашего и соплеменников наших перейдем к истории русского воспитания. Оно, как и вся жизнь России, разделяется на два периода, из которых первый можем именовать народным русским, второй — европейским. В древние времена мы жили дома, у себя, затворясь в своей исключительной народности. В новое время стали жить в гостях у Запада и продолжаем еще отчасти ту же самую жизнь, но кажется уже собираемся, обогатившись избранными сокровищами европейского просвещения, возвратиться снова к себе, домой, и вступаем в третий период нашего бытия, который должен быть самым полным, вместить в себе древнее и новое и именоваться европейски-русским. В первом периоде воспитание наше было почти исключительно семейным. ...У нас семья независима от государства, тесно связана с семьей духовной — церковью и вся проникнута религией и святым ее обычаем... Господство семейного воспитания у нас... не исключало училищ народных, которыми заведовала церковь.

...И в семье и в школе воспитание древнего россиянина имело два главных начала: первое господствующее христианское, которое давало основу всей его жизни, проникало все его мысли и чувства, освящало все внешние обычаи; второе национальное, подчиненное первому и заключенное само в себе. В «Поучении» Владимира Мономаха к детям<sup>9</sup> мы находим самую древнюю картину этого простого воспитания наших предков...

Семейное развитие Древней Руси отражалось и во властях ее. Одна державная семья разрастается в многоветвистый род...

...Царь Алексей Михайлович представляет нам совершенный образец древнего царя-семьянина. Благословенный дом и семья его отражают вполне и достойно заключают семейный быт и воспитание прежних времен нашего Отечества.

Из семьи брата своего Феодора вышел Петр: новое назначение ожидает Россию — и Преобразователь приносит семью свою в жертву на алтарь государства. С новым порядком жизни начинается и новое воспитание народа. Власть государственная сосредоточивает все, становится образующей силой и вносит общественное, европейское начало в прежний быт, исключительно семейный. Единство нации и семьи рушится. И внутренняя жизнь их подвергается бесконечно разнообразным влияниям извне. Государство более и более умножает свои средства к народному образованию по всем его отраслям. Гостеприим-



ное к иноземному просвещению, равно приемлет все возможные пути и методы и представляет в благородном стремлении своем блистательную цепь самых разнообразных опытов, собранных отовсюду с неутомимой переимчивостью и всеобъемлющим вниманием. Само домашнее воспитание в этот период получило характер внешний, общественный, согласуясь в том с новым направлением всей русской жизни. Семья наша, слишком заключенная прежде в самой себе, вдруг растворила настежь двери всему иностранному и приняла в свои недра все чужие стихии Западной Европы. Франция, Англия, Германия, Швейцария, Италия вторглись в наш домашний быт в лице бесчисленных пестунов и учителей. Языки и понятия смешались. Русский человек стал легко превращаться во француза, немца, англичанина и т. д. И семья русская представляла другую крайность, совершенно противоположную прежней. Свобода европейского образования и многосторонность, нами во всем принятые, конечно, много содействовали развитию особенных характеров у нас в России. И нельзя не изумиться тому множеству славных лиц, которые в течение столь малого времени произвело наше Отечество по разным отраслям государственной, ученой, литературной и художественной деятельности! Но сильное расторжение национального единства, разногласие мнений, разрозненность семей, разнообразие домашних обычаев, смесь воспитаний, метод учений, языков стали угрожать нам тем, чтобы не оправдался об нас в нравственном отношении тот намек, которым иностранные летописатели средних времен толковали имя россов, производя его от рассеяния. В самом деле, нам, уже сосредоточенным в сильное политическое единство на таком огромном пространстве земли, угрожало *рассеяние* внутреннее, нравственное и умственное, рассеяние мнений. Такое состояние нашего Отечества должно было необходимо вызвать противодействие со стороны правительства.

Привести государственное воспитание в стройную систему и дать ему единство прочное, утвержденное на самых верных народных началах было одной из первых мыслей нынешнего царствования. С деятельного ее исполнения начинается новый период в истории нашего воспитания и, следовательно, во всей русской жизни...

Теперь... мы представим себе идеальный образ русского воспитания под совокупным влиянием двух необходимых деятелей: семьи и государства...

Как целая жизнь всего народа, взятая исторически, так и воспитание каждого русского отдельно должно сочетать три периода в правильном и полном своем развитии. Первый назовем мы семейным, второй — государственным, третий — слиянием того и другого.

...В первом слое да зачнется человек вообще, или христианин (ибо высшего человека мы не знаем), во втором — русский, в третьем — образованный европеец, готовый для общественной жизни. Важность этих стихий измеряется их значением: вторая должна уступать первой, третья — второй. К сожалению, в семействах наших весьма часто это правильное отношение является в извращенном виде. Блеск наружного европейского просвещения ложится в глубину, в ос-

нову, но не может дать ее. Христианство ограничивается одними наружными обрядами. Стихия народная — обиходным языком по необходимости, и внутреннее существо русского человека обращается в одну поверхностную внешность. Для утверждения христианской стихии в семье необходимо водворение в ней полного христианского вероучения как в деле жизни, так и в наружном обычае...

Для утверждения в семье второй народной стихии одним из первых средств должно признать отечественный язык. Грустно сказать, а надобно: много народов живет по лицу земли, но в целом мире есть только один народ, в котором из круга образованнейших семейств исторгается почти вовсе язык отечественный, и этот народ — мы! Какое жалкое исключение! ...Сколько у нас прекрасных семейств, где все первые впечатления детей, все первые чувства, наслаждения, мысли бываю́т искажены, испорчены чуждыми звуками! Как искоренить суеверие мнимого просвещения, что английские няни лучше всех выпрямляют тело детей, а будто бы неважно, что те няни всех искуснее коверкают наш родной язык в лепете уст еще младенческих.

Язык есть невидимый образ всего русского человека. Как же не грустно видеть, что этот образ еще с малолетства искажается в нас! О да будет же русский язык семейным языком младенца нового времени!.. Окружайте колыбель его сладкозвучными песнями и преданиями Родины... Да не прикаснется к устам и языку его ни один чуждый звук до тех пор, пока не разовьется в нем свободно дар человеческого слова в звуках, ему родных, — там пускай приходят по очереди и образованные языки иных народов, но пусть приходят в семью нашу как приглашенные гости, а не как властелины, порабащующие ваш ум и народное слово!..

О водворении третьей, европейской стихии говорить считаю излишним: она и без того уже преобладает над двумя прочими в современном образовании русского семейства...

Весьма важно для системы государственного воспитания определить отношение между семьей и школой. Иные педагоги до того простерли строгость свою, что хотели на все время отлучить питомца от его семьи. Но такая строгость у нас не может быть допущена: ибо совершенно противна семейному духу нашего народа, составляющему в нем свойство отличительное, которое должно быть укрепляемо и поддерживаемо государством как прочный залог его благоденствия. Во втором периоде семья, конечно, обязана уступить все ближайшее влияние государству, но сама она пускай действует издали и поддерживает священные узы во временных свиданиях, посещениях и особенно частых письмах...

Воспитание каждого народа должно быть созидаемо на коренных основах его бытия. Какими же основами держится все бытие России?.. Две коренные основы нашей русской жизни: быт семейный и быт государственный. От их взаимного соприкосновения и дружелюбного действия зависит Россия во всех отраслях своего развития. Отсюда ясно, что и воспитание имеет быть утверждено на них, дабы принять характер народный...

## Владимир Федорович Одоевский

(1803—1869)



Писатель, философ, педагог, музыкальный критик. Родился в Москве, в старинной княжеской семье. Образование получил в Благородном пансионе при Московском университете (1816—1822), окончив курс с золотой медалью.

Уже первые литературные произведения В. Ф. Одоевского, напечатанные в журнале «Вестник Европы» (1822), обличали пустоту большого света, его воспитания, образа мыслей и «дейтельного бездействия» («Письма к Лужницкому старцу»). В 1823 г. он создал и возглавил «Общество любомудрия»<sup>1</sup>, объединившего в своих рядах представителей передовой дворянской молодежи Москвы. Вместе с В. К. Кюхельбекером издавал

альманах «Мнемозина» (1824—1825), где печатались сочинения А. С. Пушкина, Н. М. Языкова, А. С. Грибоедова, Дениса Давыдова, обсуждались философские и литературно-теоретические вопросы.

В 1826 г. В. Ф. Одоевский переехал в Петербург. Будучи секретарем общего собрания цензурного комитета, принял участие в разработке цензурного Устава 1828 г. Позже как член Ученого комитета Министерства государственных имуществ, как помощник директора публичной библиотеки и директор Румянцевского музея В. Ф. Одоевский стремился приносить практическую пользу просвещению. На 30—40 гг. пришелся расцвет и его литературной славы. В 1844 г. были изданы важнейшие его произведения, в которых он призывал к серьезным умственным занятиям, добру и правде, любви к человечеству, осуждал эгоизм, умственную косность, невежество. С середины 1840-х гг. усилилась его благотворительная деятельность, в особенности по «Обществу посещения бедных», возникшего по почину В. Ф. Одоевского, председателем которого он был в течение 9 лет. Для одиноких старых женщин обществом было открыто несколько женских рукоделен, устроена общая квартира и т. д.

В начале 30-х гг. В. Ф. Одоевский познакомился с Е. О. Гугелем и заинтересовался его деятельностью в Гатчинском воспитательном доме. И раньше он бывал в воспитательных домах Петербурга, при-

смагиваясь к жизни и воспитанию сирот. Но умение разговаривать с детьми, угадывать их душевные состояния, отдаваться беззаветно своему делу он встретил здесь впервые и был поражен личностью Е. О. Гугеля, о педагогических находках которого первым поведал в печати. Наблюдения пригодились Одоевскому при выпуске пособий для воспитательных домов — «Детские книжки для воскресных дней» (1834—1835). В этих пособиях помещались педагогические наставления для воспитательниц, сказки и рассказы для чтения малолетним детям и дидактические материалы для воспитательниц (рисунки, чертежи, карты и пр.). В. Ф. Одоевский отошел от обычая читать в воскресные дни детям только книжки религиозного содержания, предложил безрелигиозное чтение.

В 1839 г. Одоевский составил «Положение о детских приютах», в котором вопреки практике других учреждений предусмотрел связь с семьей. Приучение к труду, повиновению и опрятности с раннего детства осуществлялось во время повседневного обихода, воспитания и обучения, в том числе и трудовых занятий по изготовлению обуви, ковров, конвертов (для мальчиков) и шитью, вышиванию, плетению кружев (для девочек). Участие В. Ф. Одоевского в качестве члена Комитета главного попечительства детских приютов, созданного в 1838 г. для руководства всеми приютами, не ограничилось только составлением этого «Положения», действовавшего на протяжении 50 лет. Он содействовал открытию первых детских приютов в России, возглавил «Общество детских приютов» Петербурга. Он разработал для них учебные пособия («Азбука для употребления в детских приютах. Таблицы складов»; «Наука до науки. Книжка дедушки Ирины»), написал «Наказ заведующим детскими приютами» (о выборе смотрительницы, режиме жизни детей в приюте и т. д.).

Вместе с тем он много работал в Ученом комитете Министерства государственных имуществ (1838—1862), где ведал сельскими приходскими училищами для государственных крестьян. В. Ф. Одоевский помогал хорошо поставить учебную часть этих училищ, написал учебные книги, пособия и руководства для них. В это же время он заведовал также и учебной частью Мариинского института благородных девиц.

В 1842 г. В. Ф. Одоевский побывал в странах Западной Европы (Германия, Франция, Швейцария, Италия, Австрия), где в течение четырех месяцев по поручению Ученого комитета изучал постановку обучения преимущественно в сельских начальных школах. Результаты изложил устно на заседании Ученого комитета и печатно в «Краткой записке по учебной части в Германии и пр.».

Создание в 40-х гг. сети сельских училищ для государственных крестьян, издание книг для народа «Сельское чтение», разнообразная практическая педагогическая деятельность В. Ф. Одоевского содействовали распространению грамотности среди части крестьян. Своими руководствами (особенно для учителей приходских и уездных училищ) он знакомил учителей с общепедагогическими, общедидактическими и частнометодическими основами обучения. Здесь же предлагался им и элементарный курс образования по родному языку, арифметике,

музыке и хоровому пению, а также свод методических приемов обучения по каждому предмету в рамках классно-урочной системы. «Таблицы складов» (1839) изучались по звуковому методу (этот метод применялся и Гугелем, но без строгой постепенности, которую установил Одоевский). Эти руководства были составлены для первых классов сельской школы.

Методику начального обучения В. Ф. Одоевский не отрывал от педагогики, от решения общих задач воспитания — «приучения ученика прежде всего быть человеком». Общее образование он понимал как общечеловеческое, предшествующее всякому специальному.

Условиями развития педагогики он считал, во-первых, общее усовершенствование всей области наук, во-вторых, положительные наблюдения над процессом умственного развития человека почти с его рождения. Отсюда и его вывод о том, что педагогика должна обновляться каждый год, каждый день и что «на практике она должна изменяться с каждой страной, почти с каждым человеком» [1, с. 285].

---

## Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей<sup>2</sup>

Говорить здесь о значении педагогики вообще было бы излишним. Wissen giebt Macht (от знания — сила), говорят немцы; важность науки, имеющей предметом указать средства, которыми приобретает 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

\* Эта статья была написана в 1844 и напечатана в 1845 г. в «Отечественных записках». Здесь она несколько исправлена и дополнена, но дальнейшие наблюдения мои не только не изменили ее основной мысли, но, напротив, ее подтверждение я встречаю во всей новейшей педагогике. Благодаря бога педагогика двинулась, как и все науки в Германии, особенно в школах. У нас она едва вчера как начала сбрасывать схоластические пеленки; нелепый, полудикый догматизм еще тяжело лежит на нашем первоначальном воспитании и душит всякое органическое развитие педагогики. Запас положительных наблюдений, вообще, еще скуден; везде прорывается желание основать формы первоначального преподавания не на выводе из живых опытов, но на какой-либо абсолютной, с потолка упавшей теории. Для многих еще донныне кажется странною мысль, что лучшие учителя педагогики, самые справедливые судии преподавателя суть именно те дети, которых мы учим и, точнее сказать, у которых мы учимся; поползновение регламентировать педагогичеку, как канцелярию, еще соблазняет многих и многих. Оно и понятно: ведь в Китае же регламентирована и география, и история, и медицина; там географ или историк не должен знать о Европе ничего более того, что показано в книгах, за тысячу лет написанных; врач подвергается суду не за то, что уморил больного, а за то, что не следовал показаниям тысячелетней книги; китайцы и не могут иначе вообразить себе науку. Мы смеемся над китайцами, а в педагогике делаем почти то

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

же. Но мы верим всюю мыслию, всем сердцем, что в наше благодатное время, когда, что бы ни говорили, действительно новая жизнь льется по всем жилам России, когда любознательность, ничем не подстрекаемая, но живая, самобытная, является во всех слоях народа; мы верим — недалеко минута, когда весь схоластический хлам, с его хитросплетенною регламентациею, занесется для порядка в «регистр вещей, негодных к употреблению». Мы ждем многого от воскресных школ, если только порыв, ими возбужденный, не ослабнет; ждем не потому, что воскресные школы лучше других школ могут распространить просвещение в массах, но потому, что здесь люди, влекомые внутренним побуждением к педагогии, встретятся с действительностью и извлекут из нее выводы помимо всех *лоточных* теорий, ибо педагогия, как музыка и живопись, требует природного таланта и не может быть принадлежностью какой-нибудь касты. Надеемся также, что практика воскресных школ приведет нас к возможности учреждения превосходных, неизбежных школ, известных в Германии под названием Seminar-Schulen, где опытный педагог читает взрослым ученикам то, что можно назвать историей педагогии, а ученики его учат других, меньших учеников и таким образом невольно поверяют выводы этой науки на живых фактах, а в этом все и дело.

картинок, забавных книжек, игрушек, которые и доныне благополучно существуют и поддерживаются спекуляциями<sup>3</sup> 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 игрушкой 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 теми двумя способами умственные силы не ослаблялись в некоторых детях, то это происходит от счастливого стечения обстоятельств, *независимо от усилий воспитателей и часто вопреки сим усилиям.*

Чему ж учить ребенка? — спросят меня, наконец, поклонники описанных методов. 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 передачей знаний, но *усовершенствованием того снаряда, которым приобретаются знания.*

«Не передавайте человеку знания, но старайтесь, чтобы он получил способность сам доходить до него» — вот крайний предел педагоги во всех степенях учения, а тем более на степени элементарной. Пренебрежение этой истины даже в высших степенях образования порождает лишь мнимоученых, которые, обратясь на один какой-либо предмет, так сказать, привязали все другие силы души, по их мнению, не нужные для сего предмета, как человек, который бы привязал правую руку для того, чтобы лучше действовать левою. Человек, *умеющий учиться*, выучится всему в короткое время, что бы ни понадобилось ему в продолжении жизни, как человек, умеющий писать, может писать что угодно и чем угодно, и человек, с ранних лет не привыкший к сему умению, может узнать лишь один какой-либо предмет, да и то не совсем, по связи этого предмета с другими, а еще случится, что по непредвиденным обстоятельствам жизни именно изученный им предмет покажется для него вовсе не применяемым. Перо лучшего краснописца бесполезно в руках неумеющего писать; самое полное собрание рецептов бесполезно тому, кто рационально не учился медицине. Учебники, известные под названием букварей, грамматик, риторик, пиитик, арифметик, суть такого рода рецепты, полезные для того, кто уже знает язык или законы чисел, как пособие памяти, но бесплодные для начинающего. Школа для человека, а не человек для школы.

Способы развития духовного снаряда ребенка были предметом размышления многих глубоких педагогов, от Песталоцци до нашего времени. Необходимость ощущалась всеми; чувствовали, что чего-то недоставало во всех блистательных теориях, что в исполнении что-то не то. Мало-помалу достигли до следующих, по-видимому, весьма

простых убеждений: что в педагогике много прекрасных теорий, но мало применяемых; что успех педагогики, как и всякой другой науки, зависит от долголетних, рациональных, практических наблюдений; что совершеннейшая метода педагогики есть та, которая представляет наиболее средств к наблюдениям за ходом духовного процесса в ребенке и научает самого учителя пользоваться своими наблюдениями.

Первая мысль о сем принадлежит Стефани<sup>4</sup> и Краузе<sup>5</sup> в Германии и в особенности Жирару<sup>6</sup> и Ламбускини<sup>7</sup> в Тоскане. Они первые дали это направление педагогики; за ними потянулись другие; дело было уже не в отвлеченной теории, но в выводах из практических наблюдений над детьми; все в своей мере участвовали в этом движении, которое теперь еще продолжается; но мало книг написано в этом направлении. Лишь весьма недавно матери семейств, для которых эти наблюдения так доступны, убедились в их пользе; первый опыт в этом роде был сделан знаменитою американкою Виллар<sup>8</sup>, которая очень просто, записывая каждый день все, что она заметила в своем сыне с первых недель от рождения, составила ряд любопытных фактов, в высшей степени важных для подкрепления теории педагогической очевидными, осязаемыми опытами\*\*

Плоды такого направления преимущественно замечаются в словесном преподавании некоторых германских педагогов, которых искусство говорить с детьми достигает часто до истинной гениальности. Не раз в неизвестном городке я встречал людей, полных любви к своему делу; их преподавание было не иное что, как простой, импровизированный разговор с детьми, но разговор столь живой, столь понятный детям, что они в школе, как на празднике, ловят каждое слово, — а иногда дело идет о психологических вопросах, которых не скажу разрешение, но одна мысль о которых так благотельно действует на душу человека, ибо возбуждает родные, естественные ей понятия.

\* Первый печатный опыт Жирара (без его имени) — «Frammaire ou leçons de langue à l'usage des écoles primaires». Frilouco en Suissi (1831). Lambruschini «Frida del Educatore» — периодическое издание 40-х гг. См. также сочинение Навиля и Вильма<sup>9</sup> «Essau sur l'education du peuple» (1842).

Я не касаюсь здесь спорных пунктов между так называемыми педагогическими гуманистами и реалистами, ибо их споры относятся до высших предметов учения. Замечу только, что разрешение их спора зависит от разрешения задачи первоначального, доучилищного воспитания. Пока не разрешена эта задача, до тех пор эти все споры гуманистов и реалистов преждевременны: они еще не объяснили себе, в чем состоит материал, над которым они должны действовать, а толкуют о его употреблении. И те и другие правы относительно и относительно не правы, ибо и те и другие находятся возле вопроса, но не в вопросе. Лишь распространение здоровых понятий о первоначальном воспитании может положить границы их недоумениям.

\*\* «Juida del Educatore», 1838, № 25—26. Знающие по-английски найдут этот дневник в прибавлении к английскому переводу г-жи Виллар известной книги г-жи Неккер-де-Сосюр<sup>10</sup> «Education progressive». Какую бы услугу оказали общему делу матери семейств, последовав сему примеру и записывая просто, без всяких мудствований, но каждый день все, что они заметят в физическом и духовном развитии своих детей с первых недель от рождения, ибо именно относительно сего возраста мы имеем весьма мало наблюдений, а лишь эти наблюдения могут пояснить многие еще неразгаданные явления в последующих возрастах.



С чего же начать, спросят меня, — другими словами: в чем состоит главная задача при развитии духовного снаряда в человеке? Отвечаю: заставить заговорить те стихии духовные, с которыми мы родимся, которые даже в грудном младенце проявляются в виде бессознательных побуждений, бессвязных мыслей и из которых впоследствии образуется то, что довольно неточно называется врожденными понятиями, но которых гораздо более, нежели как обыкновенно полагают; навести ученика на ту дорогу, по которой он от бессознательных понятий может постепенно дойти до сознательных; то, что неопределенно представляется его душе, выразить определенным словом и связать то, что детскому уму представляется разрозненным, не имеющим между собою никакого отношения. «Кто внимательно следил за развитием идеи о числах у детей, — говорит академик Буныковский<sup>11</sup>, — тот, конечно, заметил, что эта идея проявляется не вследствие какого-либо стороннего объяснения или определения; дети приобретают ее сами, не заимствованно; это понятие первоначальное, не требующее и даже не допускающее определения. Приступая к арифметике, достаточно привести в известность и в належащий порядок то, что начинающий уже знает о числах, но еще бессознательно»\*. Глубокое и вполне практическое замечание! Оно должно казаться непостижимым для тех, которые до сих пор начинают арифметику фразой о том, «что число есть собрание единиц», которую всякий ученик может знать наизусть, но отнюдь не понимать. «Подобные мнимые определения, лишь затемняющие понятия детей»\*\*, встречаются на каждом шагу в учебниках и в детских книгах и составляют насущный хлеб преподавателей по разным отраслям знаний — и в грамматике, и в физике, даже по части нравственности, где подобное празднословие еще вреднее.

Но не должно думать, что эти врожденные понятия могут развиваться сами собою без содействия окружающих обстоятельств. То что мы называем врожденными *понятиями*, за неимением лучшего слова, есть собственно живой продукт нашего духовно-телесного организма и замечается даже у низших животных. Кювье, если не ошибаюсь, говорил, что перед пчелой должен носиться фантом геометрической пятигранной формы ячейки; осуществить этот фантом есть живая потребность организма пчелы; но пчела может и не осуществить его; ее крылья, ноги, хоботок могут быть дурно образованы, не развиваться; она может не найти вокруг себя того материала, который ей нужен для постройки ячейки; готовая геометрическая форма останется бесплодной. Даже в растениях, хотя всякое семя содержит в себе возможность развиться в растение, но не всякое семя вырастает, а вырастает лишь то, которое поставлено в условия прозябания, каковы влага, почва и пр. Даже в минералах магнит оказывает свое действие лишь при встрече с железом или другим магнитом. То же явление повторяется и в человеке, только, разумеется, на столько

\* См. «Предупреждение» в арифметике г. Буныковского, без сомнения лучшей из всех арифметических книг, доныне у нас изданных.

\*\* Там же.

степеней выше и многочисленнее, насколько человек выше и многочисленнее животного, растения, минерала. Так, например, понятие о числе, о мере, о речи, об изяществе существует в душе человека, но это понятие может и не развиться, если потребность осуществить это понятие не будет удовлетворена окружающими обстоятельствами. Оттого *определение* числа недоступно для того, кто еще не привел в движение свою числительную способность на опыте. Нелепо говорить ребенку о глаголе\*, начиная с известного определения: «Глагол есть часть речи, которая выражает действие или страдание». Заставьте ребенка просто спрягать сперва один глагол, потом другой; приучите ребенка к понятию о числе и роде посредством присоединения к глаголу местоимений; к понятию о временах посредством слов: «сегодня», «вчера», «завтра»; к форме однократной и учащательной посредством слов, выражающих действие однократное или учащательное, — ребенок поймет вас совершенно, тогда как ни один из ста детей не поймет ясно, какие звери подразумеваются под метафизическими терминами: «действие», «страдание», «состояние»; когда вы таким образом проспрягали с ребенком по несколько экземпляров из каждого семейства глаголов, вы этим упражнением не только приучили его к разным изменениям глаголов, но приучили ребенка, незаметно для него самого, к привычке правильно выражаться; между тем вводите в эти упражнения мало-помалу технические термины и, наконец, если угодно, заключите вышесказанным определением глагола; иной ребенок выведет его сам. Но с другой стороны, очевидно, что ребенок и не сделает этого вывода, и не приучится правильно выражаться, если вы оставите его бессознательное понятие о глаголе неразвитым. Точно так же в физике вы легче ученику объясните различные свойства тел, помогая ему осмотреть какой-либо предмет, нежели начав с определения общих свойств тел, как обыкновенно начинаются учебники. Но редкий ребенок сам, без всякой помощи, посмотрит все эти свойства в видимом им предмете. Точно так же, например, ботаника недоступна тому, кто начнет прямо с классификации или с анатомии зерна, и, напротив, делается весьма легкою тому, кто осмолит несколько экземпляров растительных семейств; но необходимо (если предпочитается кратчайший путь кривому), чтобы кто-либо указал ему удобнейший способ смотреть и частные наблюдения вести в той постепенности, которая доводит до общих формул, способствующих памяти и которые в свою очередь делаются пособием для дальнейших успехов знания. Точно то же и в самой нравственности. «Нравственность врождена человеку, как арифметика», — говорит великий Лейбниц<sup>12</sup>. Всякое математическое положение тогда только усваивается учащимся, когда он сам убедится в его истине, или, другими словами, когда он будет на той степени, где убеждение ему доступно; точно так же всякое нравственное правило тогда только усваивается человеком, когда душа его доступна убеждению. «Когда я спрашиваю, — говорит отец Жирар, —

\* Рациональные педагоги начинают грамматику прямо с глагола. См. Жирара «Grammaire ou leçons de langue à l'usage des écoles primaires». Fribourg.

откуда взялось разумение человека, отличающее его от животных, отвечают: оно — дар божий. Если так, то этот дар нам дан для того, чтобы мы пользовались им, а не оставляли в пренебрежении...»

Разительный пример того, что ребенка нельзя предоставить его бессознательному побуждению, или, как иные называют, врожденному, естественному чувству, встречается в любопытном дневнике г-жи Виллар: еще прежде шести месяцев ребенок покидает свою доверчивость и начинает бояться чужих и при виде чужих бросается на руки к матери. Что значит это чудное явление? Что ребенок уже чувствует свою слабость и понимает, что существует для него на свете помощь и где эта помощь. Прекрасно! Но оставьте это элементарное понятие в его бессознательном состоянии, оно обратится в то, что называется робостью, дикостью, которые часто остаются на целую жизнь...

Повторение этих явлений мы видим на каждом шагу и на сотнях детей, и на массах народных. Как бы ни было совершенно внутреннее чувство, оно искажается, если не доведено до сознания. В какой мере развито сознание человека, в такой мере ясности и определенности ему представляются и его обязанности и нравственные требования общества; тем сильнее он убеждается, что нравственная гармония есть истинное естественное назначение человека, так что врожденное чувство добра находит себе пищу в каждой минуте сознания; убедите дикаря, что труд есть неизбежное условие жизни, что он должен подчинять себя законам, властям, что сам успех его труда зависит от честности, добросовестности, доверчивости как его самого, так и всех участвующих в этом труде; скажите дикому людоеду, что хотя он и голоден, но не должен есть своего ближнего, — он не поймет вас; так исказилось в нем естественное побуждение человека искать себе пищу; он, может быть, подумает, что эти правила годятся только для белых, а не для людей другого цвета; если даже из уважения к вам он\* и исполнит ваш совет, то все-таки в этом исполнении не будет ничего нравственного и шатко будет убеждение в дикаре; он тогда лишь примет в душу благой совет ваш, тогда лишь будет исполнять его сам собою и для себя, всегда и везде, без принуждения, когда вы доведете душу его до той степени, где ею постигается достоинство человека, где любовь к человеку предстает для нее как долг возвышенный, разумный и неизбежный, когда нарушением этого долга будет возбуждаться в нем угрызение совести, когда исполнение этого долга будет для него наслаждением, необходимостью. Эта цель не достигается ни предоставлением человека самому себе, ни учеными определениями и классификациями, ни материальным заучиванием слов и сентенций, ученику недоступных.

Заметим здесь мимоходом важное отличие новейшей педагогики от той, которая господствовала и господствует доньше. Новейшая педагогика убедилась, что если всякое врожденное побуждение, понятие, идея, предзнание (назовите как угодно) может исказиться, когда не перейдет в сознательное разумение, то, наоборот, не всякое сознание может быть доказано безусловно, или, лучше сказать, быть

\* Вильм.

выговорено определенным словом. Здесь не место входить в рассмотрение, отчего происходит эта невозможность; дело в том, что она существует, и в этом уверяет нас ежедневный опыт; действительно, никакое логическое последование мыслей не может нас довести безусловно до своего начального основания, ибо всякое начальное основание *бесконечно*; всякий математический вывод останавливается на идеях вполне метафизических, бесконечных, каковы: сама бесконечность, равенство, часть, целое и пр. Мы сознаем эти идеи, но не можем доказать их существование с той очевидностью, с которой можем доказать все истекающие из сих идей положения. Этот психологический факт не укрылся от глубокомысленного Жирара. Известно, что знаменитый Песталоцци полагал возможным облечь в осязаемые формы всю духовную природу человека, или, как он говорил, «доказать ребенку всякую истину, как дважды два — четыре».

«Нет, — отвечал ему друг его Жирар, — я не отдам тебе моего сына на воспитание, ибо ты никогда не докажешь ему, как дважды два — четыре, что он должен любить и уважать меня».

Слова замечательные и, при соображении с другими воззрениями Жирара, заслуживающие особенного внимания воспитателей, если они не хотят попасть на узкий путь между бесплодным догматизмом и столь же бесплодным материализмом.

Обратимся к дальнейшим задачам первоначального образования. Вопрос обращается в следующий: в чем должен состоять первый прием воспитателя, матери, чтобы привести в деятельность умственные силы ребенка?

Вопрос сей может иметь столько же решений, сколько детей на свете. Но во всех решениях, как доказал опыт, есть нечто общее, именно: довести ребенка до того, чтобы он мог отличить, отделить себя на первый раз от *окружающих его* предметов. Человек должен как бы познать свое человеческое достоинство и смело войти во внутреннюю хранилищу души своей, где великий зодчий приготовил ему все орудия, нужные для господствования над природой. Здесь первый акт самопознания. Начало педагогической деятельности совпадает с первым вопросом психологии.

Когда, приведя умственные силы ребенка в деятельность, вы достигли до того, что сей акт в нем совершился, что душа его схватилась за тот снаряд, которым она познает и себя и природу, — тогда сделано уже важное дело; но здесь лишь исходный пункт, от которого снова же столько путей, сколько может быть радиусов от центра к кругу.

На какой из *новых* предметов обратить свежее любопытство ребенка? Из вышесказанного явствует, что не все равно, как, на чем продолжать *отделение* его от того или другого предмета; здесь выбор должен зависеть от существа сих предметов и большей или меньшей их близости к ребенку, от свойства сих предметов слабее или сильнее поражать наши чувства, от удобства переходить от них к важнейшим понятиям человека. В «Науке до науки» представляется один из путей, наиболее в нравственном направлении: точно такой же путь

может быть и во всех других направлениях. Трудность, и важная трудность, в сем деле состоит в том, чтобы не потеряться в подробностях, с тем вместе не обременить ребенка преждевременными выводами, а между тем приучить его к сопряжению понятий. Для большей ясности возьмем в пример ботанику: вы осмотрели с ребенком несколько растений, но очевидно, что, если будете переходить с ним без конца от одного растения к другому, на случай, ни вашей жизни, ни жизни ребенка не останется для одной этой науки. Не полагайтесь на случай, а обратите внимание ученика на те растения, например, где органы полнее образованы, где свойства и признаки принадлежат к большему числу растений; да, главное, повторяю, чтобы ученик *смотрел сам*, а не вы за него; ваше дело предохранить его от ложного взгляда: когда он высмотрел несколько таких *избранных* растений, обратите его внимание на их сходство и различие; помогите ему подвести их под общий вывод; затем сведите его на синтетический путь; заставьте его по общим свойствам находить отдельное растение, затем, если угодно, дайте ему в руки какой угодно учебник — дело сделано. Что здесь сказано о растениях в ботанике, то применяется ко всей сфере человеческого знания; не ищите преждевременно сделать вашего ученика ботаником, зоологом, приучите его прежде всего быть человеком; разные знания, сообщаемые ребенку, суть средства лишь для сей цели; специальность принадлежит последующим возрастам.

Направить умственное зрение по удобнейшему пути есть задача новейшей педагогики, которая начинается с отцом Жираром. Этот великий человек, ныне девяностолетний старец, посвятил пятьдесят лет своей жизни на составление книги, которую он называет «Грамматикою», или «Преподаванием отечественного языка», и которая есть не иное что, как «способ сообщить человеку посредством языка все то, что может входить в область души человеческой».

Трудность практического исполнения этой мысли понятна; строгая постепенность есть необходимое условие такого руководства; но эта постепенность в свою очередь обуславливается строгим распределением понятий существенных и случайных, главных и подчиненных, т. е. обуславливается общим состоянием философии и вообще науки в данное время; так что, для того дабы сотворить совершенную методику педагогики, надобно прежде всего сотворить всю науку человеческую. По неверчивости ли к своим силам, по причине ли гонений со стороны иезуитов\*, но Жирар до сих пор не напечатал своей грамматики. Немногие из его творений, большей частью речей при разных случаях, были напечатаны в малом числе экземпляров и редки в высшей степени; едва имя его известно в педагогическом мире, исключая Тосканы, где вполне оценена и принята в употребление его метода. Добросовестный старец в течение сорока лет уже три раза (сколько мне известно) отдавал свою огромную рукопись «на опыт ученикам своим», рассеянным по Европе в звании воспитателей, наставников, директоров училищ, тщательно собирал их практические замечания, с бодростью

\* Отец Жирар всегда жил в Фрибурге, в Швейцарии.

исправлял труд свой, или, лучше сказать, переделывал его вновь.

В Европе известны уже три таких рукописных издания Жираровой грамматики, постепенно дополненные и исправленные, но из которых каждое составляет учебную книгу, о какой еще не имеют и понятия в печатном мире. Присоединим наш русский голос к голосу всех благомыслящих людей в Европе и пожелаем, чтобы «этот подвиг любви и мудрости», как называет его Ламбускини, сделался, наконец, доступным для всех педагогов без исключения\*.

Но прежде Жирара, в методологическом отношении, я бы должен был произнести имя, которое, к удивлению, никогда еще не произносилось в педагогике, — имя нашего великого Эйлера<sup>13</sup>. Правда, он не написал ни одной теоретической книги по части педагогики, но он сделал больше: он на отдельном предмете практически показал значение рациональной педагогической методы. Известно, что в старости, лишенный зрения, Эйлер искал, куда бы обратить свою всестороннюю деятельность, кому бы перелить богатство души своей. Знаменитый астроном взял в свое услужение мальчика, ремеслом портного, умевшего считать, но не имевшего понятия о математике и весьма посредственных способностей; на этом мальчике Эйлер вздумал доказать свое убеждение в том, что посредством хорошо написанной книги, без всякого пособия, можно основательно научиться алгебре.

Чтобы оценить заслугу Эйлера, чтобы понять, до какой степени вдохновение могло озарить перед его логическим умом тот единственный путь, по которому можно провести посвящаемого в математические таинства, должно перенестись в эпоху появления Эйлеровой алгебры, т. е. в последнюю половину XVIII в., и сравнить его книгу с современными ей учебниками. Все учебные математические книги находились тогда под влиянием мыслей знаменитого Христиана Вольфия<sup>14</sup>, которого ученость и славное имя свинцовою веригею лежали на всем школьном преподавании этой эпохи. Вольфий, принимая, как дело решенное, за необходимость: дефиниции, аксиомы, постулаты, теоремы, проблемы королларии, схолии (Wolfii, т. I, р. 13), — словом, весь схоластический хлам, и сам в своей арифметике (ibid., р. 17) показал применение своей методы, начав с самых отвлеченных математических положений; но, впрочем, арифметика Вольфия не назначалась им преимущественно для учебного употребления; она была лишь часть огромного ученого труда. Но не так поняли это дело

\* Флорентийский журнал «Luida del Educatore (compilato du Raffaello Lambruschine)» содержит в себе многие весьма любопытные статьи о методе Жирара; в особенности на первый раз обращаем внимание читателей на статью «Fiammenti d'un viaggio pedagogica», 1837, № 18, п. 176, где они найдут: означение немногих напечатанных и весьма редких сочинений Жирара, извлечение из почти ненаходимой и дивной по светлости мыслей речи почтенного старца: «Pella neosita di coltivata l'udelligenza di taneiuilli per renderli religiosi» (слово в слово: «О необходимости укреплять умственные способности детей, дабы сделать их религиозными») — и, наконец, любопытные исследования о сходстве и различии между методом Песталоцци и методом Жирара. Сие различие истекает из самой цели, которую предлагали себе эти великие мужи: Песталоцци хотел школу перенести в семейство, Жирар — семейство в школу.

тогдашние педагоги: для них, как еще для многих в наше время, книги «ученая» и «учебная» были одно и то же. Так, знаменитый в свое время педагог-иезуит Гелль<sup>15</sup>, профессор математики в Клаузенбургском училище, не усомнился составить свой математический учебник точно в-точ по мерке Вольфия и еще тем похвастаться, ссылаясь, впрочем, и на методу другого знаменитого иезуита — Штейнмейера<sup>16</sup>. Страшно посмотреть, что потрачено схоластических снарядов на эту маленькую книжку в 230 страниц в 12-ю долю листа. Здесь на первой странице находится следующее блистающее своей ясностью определение: «число есть определенное множество (собрание) единиц»; вслед за тем объявляется, что «единица есть начало чисел». Не должно упускать из виду, что в это время иезуиты слыли искуснейшими педагогами и были ими в самом деле, если недвигность схоластических рамок не есть противоречие с самой идеею деятельной педагогики.

Положите книгу Гелля, Рубертия, Вольфия возле алгебры Эйлера, появившейся в одно и то же пятилетие, — и вы подумаете, что целый век отделяет эту книгу от ее современниц. Эйлер смело откинул схоластический хлам; теоремы, гипотезы, королларии, схолии исчезли; великий математик не счел для себя унижением говорить ученику просто, как говорит человек простолюдину, лицом к лицу, как мать говорит ребенку, «не боясь даже исказить свой язык и сотворять новый, чтобы только быть понятною». Эйлер начинает свою алгебру или арифметику, как угодно, с понятий, доступных всякому грамотному человеку, и в эти понятия, расширяя их с строгою постепенностью, вводит всю определенную и неопределенную аналитику, или, точнее сказать, Эйлер показал на алгебре возможность органического процесса, посредством которого к одному и тому же дичку могут быть привиты постепенно новые ветви, с каждым шагом развития получающие высшее качество и развивающие в организме новые силы.

Живое плодотворно, и плодотворно лишь живое; лучший ум чахнет, когда продолжительно его питают лишь условными формами, шелухой знания, и слабый ум крепчает, когда его питают, сообразно его существу, органическою пищею, могучими зернами. Ученик Эйлера, по свидетельству Бернулли<sup>17</sup> (там же), несмотря на свои слабые способности, не только понял все, что диктовал ему знаменитый слепец, но в скором времени был в состоянии оканчивать все самые трудные алгебраические вычисления и быстро разрешать все вопросы по аналитике, которые были ему предлагаемы.

Труд Эйлера был быстро оценен лучшими умами того времени; Бернулли поспешил перевести эту книгу на французский язык; д'Аламбер<sup>18</sup> с восторгом принял посвящение этого перевода; из этой алгебры почерпнуто что есть лучшего в объяснениях новейших алгебр, которые заставили забыть, но не заменили алгебру Эйлера. Может быть, опытность какого-либо Жирара имела право сделать к ней некоторые дополнения, но со всем тем алгебра Эйлера донныне остается лучшею перед всеми, без исключения, алгебрами, изданными впоследствии, а метода ее должна быть беспрестанным предметом изучения всякого

добросовестного педагога. В ней лежит начало всех будущих успехов его науки\*.

После этих великих имен осмелюсь произнести имя человека, которого заслуги так же мало известны у нас, как Эйлерова алгебра или заслуги Жирара в Европе, и который был оценен только своим просвещенным начальством\*\*. Я говорю о незабвенном Гугеле. Не зная методы Жирара, он угадал ее; в этом мог увериться всякий, кто только говорил с этим глубоким педагогом или в Гатчинском учебном заведении\*\*\* присутствовал при его «разговорах с детьми» — так он называл свое преподавание. О Гугеле нельзя судить вполне по изданным им книгам\*\*\*\*, хотя они все-таки лучшие, если не единственные, действительно педагогические книги в нашей литературе. Надо было видеть его в кругу детей, надобно было видеть детей вокруг него, оживленных его речью; казалось, с каждым ребенком он употреблял особый прием разговора; с каждым он говорил языком, ему вполне понятным. Как глубоко он знал все сокровеннейшие изгибы детского ума, с каким материнским сочувствием он выводил на свет мысли или понятия, запавшие в тайнике души младенческой, за минуту ей самой неизвестные; казалось даже, что он обладал даром, которым еще не мог похвалиться ни один педагог, — даром предугадывать ответ ребенка. Здесь любовь и наука достигали степени истинного вдохновения; лишь высокая душа могла так глубоко понимать младенческую душу. Педагогия была жизнью Гугеля, элементарное преподавание так сроднилось с его душой, что его истинно гениальные разговоры с детьми казались ему делом весьма обыкновенным, доступным для всякого; ему казалось, что если он набросает на бумагу несколько приемов Стефани и Краузе, которыми пользовался Гугель, как всякими другими, то всякий учитель поймет, в чем дело. В том и была единственная ошибка Гугеля: он не привязал к бумаге своей заветной тайны, и она похоронилась с ним вместе — во гробе. Мир праху твоему, добрый и великий человек! Да будет мой смиренный труд свидетельством, что несколько слов, которыми мы обменялись в этой жизни, не пропали даром — лучшей награды я не желаю...

Может быть, не должно разделять ни излишних опасений Жирара, ни излишней доверчивости Гугеля. Нельзя ожидать конечного совершенства науки, ибо время идет и новые поколения требуют от нас пищи, сообразной их возрасту — по человечеству; если мы дадим детям нашим то, что мы имеем сами, — совесть не может от нас требовать большего. Несовершенство наших педагогических трудов

\* К сожалению, русский перевод 1812 г., сделанный г. Висковатым, не может дать достаточного понятия о настоящем значении Эйлеровой алгебры: этот перевод состоит в наборе выражений, которые не принадлежат отнюдь к русскому языку, а какому-то другому, который доньше у нас носит название учебного. Любопытно, что в этом переводе умолчано о том, что великий Эйлер диктовал свою алгебру портному; уж не сочтено ли объявление о таком случае неблагоприличным?

\*\* То был покойный граф Михаил Юрьевич Виельгорский, начальник и покровитель Гугеля, вполне понимавший ему цену.

\*\*\* По образцу малолетнего отделения этого заведения было впоследствии образовано ученик в детских приютах (см. отчеты этих заведений).

\*\*\*\* «Чтения для умственного развития» и «Умственные упражнения».



и само чувство несовершенства указывают только на ту истину, что педагогика, как и всякая другая наука, не может оставаться неподвижною, что она живет лишь прогрессивною деятельностью и должна обновлять свою жизнь каждый год, каждый день и что лишь сею постепенною, но непрерывною деятельностью удовлетворяется святая жажда души, напоминающая нам ежечасно о высоком достоинстве человека. Не должно, с другой стороны, полагать, что самые простые и удобоприменяемые мысли могут сами собою войти в голову каждого человека, что стоит ему только подумать, и что потому он может обойтись без чужих опытов и удовольствоваться одними своими. Этим путем можно впасть в ошибку тех из наших изобретателей-автодидактов\*, которые изобретают то, что уже изобретено, — когда их силы и время могли быть употреблены на новые понятия, если бы свод чужих опытов, т. е. наука, вразумил их, если хотите, гениальную, но слепую деятельность. Что может быть пагубнее хирурга, который примется за опыт над живым телом, не повторив чужих опытов над трупом? Кто вверится хирургу-самоучке? А не на каждом ли шагу живые дети предоставляются самим себе или вверяются людям, которым неизвестно, что существует совсем особая наука, называемая педагогиею, или которые почитают ее за нечто похожее на алхимию! А между тем, повторяю, время не ждет; поколения быстро сменяются одно другими, а ложные понятия о предметах, неправильный сгиб ума переходят от одного к другому, как будто по наследству. И при таком состоянии педагогики еще находятся добряки, которые при виде грустных и часто гибельных явлений в обществе, какого-либо нравственного или умственного безобразия удивляются: где люди могли научиться такому злу? В наших собственных домах, милостивые государи, когда не вносятся в них светильники возженные строгими, неподкупными и целомудренными исследователями человеческой природы.

В настоящее время, при благих пожеланиях просвещенного правительства об усовершенствовании метода преподавания и при быстром распространении способов воспитания, может быть, не излишне было бы людям с лучшими намерениями, но мало знакомыми с чужими опытами указать один из путей, по которым может проходить педагогика, особливо в самой труднейшей ее степени, т. е. в элементарном домашнем преподавании, которым готовится ребенок к дальнейшему образованию в училищах...

\* Ничто не может быть вреднее похвал, расточаемых в некоторых изданиях нашим автодидактам, или самоучкам, вреднее и для самих гениев-самоучек и для читающей публики, наблюдению которой этими похвалами представляется факт совершенно ложный, а именно: «что были бы способности, а без науки обойдемся». Напротив, для способностей и нужна наука, иначе способность есть сила без маятника. Кажется, долг добросовестных журналистов в этих случаях, не увлекаясь пристрастием, повторять вместо похвал строго слово: учение! Оно, правда, не гнется под возгласы, но в этом слове — спасение, в каком смысле мы употребляем это слово.

## Разговоры с детьми<sup>19</sup>

(глава из «Руководства для гувернанток»)

Искусство говорить с детьми очень важно для успехов целого воспитания. Как бы ни были обширны познания наставницы, как бы ни были прекрасны чувства и понятия, которые она желает внушить детям, все это останется бесплодным или принесет даже более вреда, чем пользы, если она не умеет говорить тем языком, который может быть внятн и убедителен для ребенка.

Дитя не может научиться из одних книг всему тому, что ему нужно знать. При книге необходимы ему и объяснения, и замечания искусного руководителя, который бы заставлял его беспрестанно вникать в смысл прочитанного и помогал, таким образом, его разумению. А сколько есть таких познаний, которых нельзя приобрести из книг, сколько ни читай, и которые очень легко и неприметно для нас самих приобретаются нами в детстве из разговоров окружающих нас! Притом же в воспитании играет большую роль слово «кстати». Нужно сообщать ребенку каждое новое сведение именно в тот момент, когда он готов воспринять его, т. е. когда любопытство его возбуждено в сильной степени каким-нибудь предметом и в собственной душе его возникают вопросы по поводу этого предмета. Какое-нибудь явление, какой-нибудь новый, невиданный еще предмет поражает внимание ребенка, он в ту же минуту хочет знать, что это такое, и обращается с вопросом к окружающим его. Если вы вместо словесного объяснения дадите в руки ребенка книгу, из которой он может узнать то, что желает, он не станет ее читать. Если же он и сделает это, книга не удовлетворит вполне его любопытства; она возбудит в нем много новых вопросов, на которые он у вас же потребует снова ответа. Но кроме передачи познания в скольких других отношениях важно для наставницы искусство говорить с детьми. Живое слово может производить могучее действие на все внутреннее развитие ребенка, на развитие умственное, эстетическое, нравственное и религиозное. Слова, обращенные к детям родителями или наставницею, возбуждают в детской душе или добрые, или дурные чувства, сообщают ей или светлый и правильный взгляд на вещи, или взгляд ложный и превратный. Нравственные и религиозные убеждения внушаются детям посредством примера и посредством живого слова. Слово, когда оно искренно, когда оно согрето неподдельным одушевлением и когда притом оно сказано кстати и приурочено к детским понятиям, может сильно и благотворно подействовать на внутреннее чувства ребенка. Например, простой, но одушевленный рассказ о каком-нибудь прекрасном или дурном поступке возбудит в детской душе энтузиазм к прекрасному и негодование к дурному, а такие чувства, как бы ни были они мимолетны, благотворно, освежительно на нее действуют и оставляют в ней глубокие следы. Старается ли наставница поощрить к чему ученицу или остановить ее, хвалит ли она ее за хороший поступок или порицает за дурной, всегда и при всяком случае очень важно для нее уметь говорить с детьми языком

внятным и убедительным для них, который бы приковывал их внимание к предмету разговора и проникал им в душу.

Очень ошибаются те наставницы, которые полагают, что разговоры с детьми не требуют с их стороны особенного искусства; что тут все дело в хорошем намерении и ценном содержании, а не в способе выражения. Нет спора, что в основании каждого слова, обращаемого к детям, должны лежать прежде всего добрая цель и умная мысль. Но этого одного еще мало. Не всякое слово, сказанное с хорошим намерением, производит те результаты, которых ожидали от него наставницы. Случается часто, что совет, данный наставницей с самыми благими намерениями, замечание, сделанное ею с полным убеждением, что оно необходимо и полезно, производят на ученицу действие, совершенно противоположное тому, какого ожидали наставницы, или не производят никакого действия. Ученица или получает вдруг желание поступить наперекор тому совету, или оставляет его без всякого внимания как скучную, ни к чему не ведущую историю, которую она выслушала поневоле и из которой ничего не постаралась выполнить. Ученицу нельзя в этом винить: иногда наставницы делают наставление в таких темных и невнятных для ребенка выражениях, что ученица, несмотря на все свое желание понять ее, не может взять в толк, в чем дело, или выводит из слов наставницы заключение, совершенно прѣвратное тому, к которому они должны были привести ее.

Оные наставницы полагают, что вне уроков им не о чем говорить с детьми, кроме тех случаев, когда нужно сделать выговор или остановить в чем-нибудь ребенка. На вопросы же, беспрестанно порождаемые детским любопытством, можно, по их мнению, отвечать как-нибудь и даже совсем не отвечать. Они думают, что эти бесчисленные вопросы происходят большею частью просто от желания болтать, от нечего делать, а не от каких-нибудь других, более разумных побуждений. Правда, что дети делают множество вопросов, ни к чему не ведущих, проистекающих только от праздности ума, от желания обратить на себя внимание старших, иногда даже от желания раздосадовать их своей докучливостью. На такие вопросы наставница имеет, разумеется, полное право отвечать кратко и сухо или совсем не отвечать, если ей заблагорассудится. Она даже обязана это делать для того, чтобы не приучать детей к пустой и бесполезной болтовне и внушить им мысль, что язык дан им для хорошего и разумного употребления.

Но не все вопросы, делаемые детьми, бессознательны: большею частью ребенок спрашивает оттого, что хочет знать. Для него все ново; все привлекает его внимание и возбуждает его любопытство. Очень естественно, что он беспрестанно обращается с вопросами к тем, которые старше его и потому должны более знать. Такие вопросы доказывают не пустое, бессознательное любопытство, но любопытство разумное, похвальное, проистекающее из врожденной человеку потребности знания. Такие вопросы заслуживают, чтобы наставница обращала на них полное внимание и отвечала на них не как-нибудь, не рассеянно и небрежно, а сколько возможно яснее и полнее.

Другие наставницы, и таких большая часть, понимают, что раз-

говоры с детьми входят в число их непрременных обязанностей, но не довольно понимают, как нужно говорить с детьми. Они всегда готовы отвечать на детские вопросы, неумолимо толкуют и объясняют детям все, что те хотят знать, рассказывают им множество сказок, анекдотов, разных историй. Такое усердие заслуживает всякой похвалы и всякого уважения; но вот что жаль: часто случается, что они потратят много времени на длинные объяснения, а дети все-таки ничего не поймут, расскажут десять историй, а дети не возьмут хорошенько в толк ни одной.

Не нужно думать, что если ребенок слушает внимательно, то значит, что он хорошо понимает. Нет! Наклонность детей к слушанию так велика, любопытство их так сильно, что они слушают иногда внимательно рассказ, в котором очень мало понимают. Они все надеются, что авось либо объяснится для них, в чем дело, и эта надежда дает им изумительное терпение. Внимание их требует непременно какой-нибудь пищи. И они поступают в этом случае точно так же, как человек, которого мучит сильно голод и который берет всякую пищу, какую ему подают, не разбирая, вкусна ли она и удобоварима ли. Но это ведь не служит еще доказательством, что пища хороша и полезна для него и что ему не нужно другой.

Ребенок вас слушает, но этого еще мало. Обратите внимание, как он слушает. Понятно ли для него каждое ваше слово, западает ли оно ему глубоко в душу? Возбуждает ли оно в нем новые понятия? Проясняет ли старые? Подобные вопросы должна задавать себе наставница каждый раз, что она рассказывает что-нибудь детям. Дело не в том только, чтобы они были заняты процессом слушания, но в том, чтобы в них совершался вместе с тем процесс мышления и чтобы слова ваши помогали правильности этого последнего процесса.

Всякая добросовестная наставница, которая захочет говорить с детьми так, чтобы они хорошо понимали ее, будет поражена с первого же приема трудностью этого дела. Причина понятна. Смысл слов так шаток, значение, которое им придают, так произвольно, что и взрослые, говоря между собой, не всегда хорошо понимают друг друга. Малейшей неточности и сбивчивости выражения бывает довольно для того, чтобы ввести человека в важное заблуждение и дать ему понятие, совершенно противоположное тому, какое мы хотели дать. Как же должно быть трудно ребенку понимать речь взрослых людей! Целая бездна отделяет смутное предзнание детского ума от ясной и оконченной идеи взрослого человека, и потом такая же бездна отделяет идею от ее выражения. Может ли быть понятно для ребенка словесное определение идеи, когда у него нет еще самой идеи, нет даже данных, на которых она могла бы возникнуть?

Для того чтобы быть в состоянии понимать речь взрослых людей, ребенку необходимо пройти прежде бесчисленное множество ступеней, которые отделяют его понятие от понятий взрослых. Заставить его перескочить разом эту лестницу невозможно; заставить его подняться по ней без посторонней помощи также нельзя. Поэтому взрослый, говоря с ребенком, должен прежде всего спуститься в своих

понятиях на ту ступень, на которой находится ребенок, и потом уже должен вести его вверх постепенно и осторожно, соразмеряя свои шаги с шагами ребенка. Вы пропустили одну ступень, и ребенок не может за вами следовать; пропустили одно звено в цепи детских понятий, и ребенок вас не понял. Говоря с детьми, нужно и обретать новые обороты речи, новые выражения, совершенно отличные от тех, которыми привыкли говорить между собой взрослые. Первое условие для того, чтобы речь ваша была понятной для ребенка, — говорить как можно проще. Кажется, ничего не могло бы быть легче, как говорить просто, но для большей части людей это дело чрезвычайно трудное. Обыкновенно взрослые люди так тщательно стараются прятать свои мысли под кудреватыми и хитросплетенными фразами, так много заботятся об эффекте, который должны производить их слова, что не только склад их речи, но даже сам склад их мыслей принимает какую-то неестественную, изысканную форму.

Для того чтобы уметь говорить с детьми тем простым, безыскусственным языком, который один для них понятен, необходимо иметь глубокое сочувствие к младенческой душе, нужно следить с неутомимым вниманием и любовью за всеми ее проявлениями, нужно вслушаться внимательнее в детские речи. Дети сами своими вопросами и замечаниями будут учить вас, как говорить с ними; старайтесь, сколько возможно, подражать тем формам и образам речи, которые они сами употребляют, придавая им только более правильности. «Мать не боится исказить свой собственный язык для того, чтобы быть понятной для ребенка». Это выражение одного иностранного писателя, приведенное в статье князя Одоевского «О педагогических способах образования детей», указывает всем, занимающимся воспитанием, тот образец, которому они должны стараться подражать в разговорах с детьми. Никто не умеет говорить с детьми языком, столько новым и занимательным для них, как умная и любящая мать, в которой инстинкт материнского сердца соединен с сознательным пониманием истинных потребностей ребенка.

К сожалению, большая часть матерей не довольно образована для того, чтобы уметь хорошо говорить с детьми. Многим такое мнение покажется странным и несправедливым. Как! Женщины, считающиеся умными, образованными, учившиеся по нескольку лет у разных учителей, не имеют даже тех познаний, которые нужны для простых разговоров с детьми, не говоря уже об уроках, о научном преподавании! Да, можно иметь много научных познаний, относящихся к высшим степеням образования и не нужных еще для детей, и вместе с тем не иметь тех простых, начальных познаний, которые необходимы для ребенка и которых он беспрестанно требует. Для того чтобы уметь отвечать порядочно на вопросы, беспрестанно предлагаемые детьми, нужно иметь много положительных сведений, нужно иметь ясные понятия, по крайней мере, о тех предметах, которые у нас беспрестанно перед глазами и под рукой. А этого-то и недостает большей части из нас. Мы учим разным наукам и языкам и думаем, что знаем если не очень много, то, по крайней мере, довольно; на поверку же выходит,

что мы не умеем отвечать на вопросы детей о самых простых и обыкновенных вещах. Наставница, которая захочет отвечать на детские вопросы толково и ясно, будет поражена прежде всего неполнотою и ограниченностью своих собственных познаний. Она удивится, что в них так много пробелов, удивится, что совсем почти не знает того, что думала хорошо знать и чего, кажется, нельзя не знать: так просты и обыкновенны эти вещи, так часто они перед глазами.

Она поймет, как необходимо стараться дополнять свои познания и сообщать им ту точность, основательность, которых им недостает. С точностью понятий соединяется точность выражений: чем лучше знаем мы какой-нибудь предмет, тем легче для нас описать его другим так, чтобы им казалось, что они видят его собственными глазами. Точности понятий и выражений много способствует изучение физических явлений в природе. Что бы ни объясняли вы ребенку, вы беспрестанно будете чувствовать надобность знать хорошо предметы и явления природы. Это нужно для вас, во-первых, потому, что, как было уже сказано в одной из предшествующих глав, предметы и явления природы служат для детской любознательности самой лучшей, самой естественной пищей, доставляя ей всегда новый, всегда богатый материал, а во-вторых, потому, что для объяснения детям отвлеченных метафизических предметов нет ничего лучше, как сравнивать их с предметами и явлениями природы. Такие сравнения устраняют ту двусмысленность и шаткость выражения, которые столь обыкновенны, когда речь касается каких-нибудь метафизических понятий.

В природе все определено, положительно, осязаемо; когда вы указываете какой-нибудь предмет из природы, вы знаете, что ребенок видит его, а не что-либо другое. Очень часто одно простое и короткое сравнение с каким-нибудь предметом или явлением природы объяснит ребенку смысл ваших слов гораздо лучше, нежели самые длинные толкования. Чем проще такие сравнения, чем знакомее и вам и ребенку предметы, которые вы берете для сравнения, тем лучше.

✧ Немалое достоинство в разговорах с детьми составляет также краткость выражения. Дети не терпят излишней длинноты и растянутости выражения; в них так много внутренней деятельности, так велика в них потребность приобретать новые познания и вырабатывать новые мысли, что они не хотят останавливать свое внимание на одних словах; им нужны не слова, им нужно то, что заключается под словом, чему слово служит определением; им нужны мысли, понятия. Чем скорее вы сообщите им новую мысль, новое знание, тем они довольнее, если только вы не впадете, разумеется, в другую крайность и не будете подражать тем людям, которые от излишней торопливости до того уже сокращают свою речь, что не только дети, но даже и взрослые не могут их понимать.

Краткое выражение не должно ни в коем случае вредить ясности. Старайтесь только избегать лишних слов, ничего не прибавляющих к идее, составленной уже ребенком о предмете, и нисколько не помогающих его разумению; но там, где необходимо объяснение или повторение для того, чтобы ребенок вас понял, не бойтесь употреблять их.

Простота, точность, краткость выражения — вот главные условия, которые нужно соблюдать в разговорах с детьми. Но этого еще не довольно. Если при всей точности и ясности выражений тон вашего рассказа сух и холоден, ребенок, слушая вас, будет чувствовать скуку смертную; ваши слова не сделают на него никакого влияния.

Для того чтобы рассказ был истинно занимателен и интересен для ребенка, необходимо, чтобы наставница говорила с одушевлением, с тем искренним, неподдельным одушевлением, которое сообщается всегда электрически душе слушателя, будь он взрослый или ребенок. Дети, по свойственной им живости, не терпят сухости и холодности изложения; они требуют языка живого, они хотят, чтобы рассказ был не только проникнут мыслью, но вместе с тем согрет чувством. Что бы ни рассказывала наставница детям, нужно, чтобы она принимала в рассказе душевное участие, нужно, чтобы дети видели, что она сама живо интересуется теми лицами и событиями, которые хочет сделать интересными для них; без этого в рассказе ее никогда не может быть той живости, того одушевления, которые придают занимательность самому простому событию и без которых самое интересное не будет иметь для слушающих ни малейшего эффекта.

— Нужно, чтобы каждое слово, которое обращает наставница к детям, было вполне искренно и правдиво; нужно, чтобы каждое замечание, которое она делает по поводу того или другого предмета, каждая мысль, которую она высказывает, вытекали из глубины ее внутреннего убеждения, а не говорились так только, по правилу и ради наставления детей.

Как бы ни были умны и дельны ваши замечания, если вы делаете их только потому, что так нужно думать, а не потому, что вы действительно так думаете, ваши слова не принесут детям ни малейшей пользы. Только тогда ваше слово найдет доступ к сердцу ребенка, когда у вас оно выходит прямо из сердца; если же оно рождается у вас только вследствие рассуждения, что так должно, поверьте, оно раздастся в ушах ребенка пустым и скучным звуком и умрет для него, не возбудив в его душе никакого отголоска. Не нужно думать, что ребенок не узнает, искренно ли и глубоко ли прочувствовали вы сами то, что говорили ему: у детей есть в этом отношении очень верный инстинкт, который их никогда не обманывает, они не сумеют объяснить, отчего иное слово на них действует, другое нет, но они чувствуют инстинктивно, правдиво ли слово или есть в нем примесь обмана, сказано ли оно от полноты душевной или нет. Иные наставницы считают не только позволительным, но даже полезным прибегать иногда к невинным, по их мнению, обманам...

Слово есть вещь святая; наставница, которая говорит без убеждения, приучает детей не давать цены словам, а вместе с тем она вредит чистоте их чувств и понятий и ослабляет в них все нравственные убеждения. Наставница должна всегда говорить так, чтобы дети ценили и уважали каждое ее слово, а если она позволит себе говорить иногда то, что не прочувствовала искренно, если она отделит слово от убеждения, никогда не удастся ей внушить детям доверия и уважения к

своим словам. Даже шутить с детьми нужно очень осторожно: во-первых, нужно шутить так, чтобы дети могли ясно отличить шутку от серьезного слова, и, во-вторых, нужно хорошо разобраться, о каких предметах можно говорить шутя и на какие не может и не должна ни в коем случае простирается шутка. (К сожалению, в этом последнем отношении родители и наставницы очень погрешают: для собственной забавы или думая развить этим в детях мыслительную способность, они говорят с ними шутя о таких предметах, к которым нужно внушать глубокое уважение и которых шутка не должна касаться. Они делают это, разумеется, не с дурным умыслом, но тем не менее это приносит детям большой вред, ослабляя в них уважение к тому, что достойно всякого уважения.

Не нужно полагать, что наставница обязана на все вопросы детей давать прямые и решительные ответы, которые бы в одну минуту удовлетворяли их любопытство и прекращали в них охоту к дальнейшим вопросам о том же предмете. Искусные педагоги поступают так: вместо того чтобы удовлетворить разом детское любопытство, они в ответ ребенку на его вопрос о каком-либо предмете предлагают ему от себя новый вопрос, который заставляет ребенка вникнуть хорошенько в этот предмет и помогает ему находить ответ посредством собственного размышления и соображения.

Внимание ребенка бегло и рассеянно; он взглянет мельком на какой-либо предмет и тотчас спрашивает: что это такое, зачем и для чего? В таком случае не торопитесь отвечать ему решительно; заставьте его прежде осмотреть хорошенько этот предмет и поразмыслить о нем. Но заставить ребенка насильно думать о каком-либо предмете нельзя: нужно возбудить в нем охоту к этому и потом нужно указать его мыслям тот путь, который сможет всего лучше привести к цели.

Если вы просто скажете ребенку: подумай сам об этом предмете, — он или не задаст себе этого труда, или, несмотря на то что станет думать, все-таки не придет к желанному результату, потому что он не знает, как думать, на что обратить внимание, за какую сторону предмета прежде ухватиться для того, чтобы проще и легче объяснить другие. Нужно помогать его мыслям, нужно учить его переходить правильно и постепенно от понятия к понятию, нужно указывать ему в предмете то, на что следует обратить внимание. Иногда нужно сделать ребенку целый ряд вопросов для того, чтобы привести его к разрешению того простого, по-видимому, вопроса, с которым он к вам обратился. «К чему же такая бесполезная трата времени! — скажут, может быть, иные наставницы. — Зачем говорить целый час о том, на что можно ответить в одну минуту?» Но думаете ли, что этот быстрый и решительный ответ, который, по-видимому, удовлетворит разом любопытство ребенка, действительно объясняет ему все то, что он хочет знать! Вы сказали кое-что вкратце с таким видом, как будто больше ничего не осталось узнавать об этом предмете. Ребенок вам поверил и не интересуется более этим предметом. Но разве это значит удовлетворить детское любопытство? Когда ребенок спрашивает о каком-нибудь предмете, он не знает, насколько есть в этом пред-



мете любопытного, ваше дело показать ему предмет со всех сторон, выставить ему на вид все, что есть в нем достойного внимания. Тогда любопытство ребенка сделается сильнее и вопрос его дополнится множеством новых вопросов. Но и тогда не время еще начать быстро разрешать все эти вопросы; погодите, пусть ребенок сам разрешит их; ваше дело только помогать ему новыми вопросами, которые бы вызвали его размышление.

Кажется, что может быть легче, как делать детям вопросы. Так действительно думают многие неопытные наставники, но на самом деле это вещь чрезвычайно трудная! Легким это кажется только той наставнице, которая будет делать вопросы, не заботясь о том, как дети понимают их и как на них отвечают. Но наставница, которая пожелает, чтобы дети всегда отвечали на ее вопросы сознательно, поймет, как много нужно искусства и опытности для того, чтобы делать детям удачные вопросы.

Вопросы, предлагаемые ребенку, должны помогать его мысли, но никак не должны избавлять его совершенно от труда думать. Они должны быть настолько просты и ясны, чтобы дитя могло хорошо понять их и нашло в них указание, как отвечать, но они не должны быть настолько уже ясны, чтобы в них заключался готовый ответ и ребенку не о чем было подумать.

Случается иногда, что дитя не умеет отвечать на самый простой, по-видимому, вопрос. Наставница приписывает это тупости или упрямству ребенка, сердится, делает выговоры, но это нисколько не помогает делу, потому что ученица тут ничем не виновата. Дело в том, что она не понимает вашего вопроса. «Не может быть! — скажете вы. — Вопрос так прост, а ученица не глупа». Прост он может быть для вас, но не для нее. Вы дали своему вопросу не ту форму, которая бы могла быть для нее доступна; вы употребили не тот склад речи, который соответствует ее возрасту, степени ее понятий и свойству ее ума. С каждым ребенком нужно говорить особенным языком, нарочно для него созданным. Положим, что ваша речь имеет все те качества, которые нужны для того, чтобы она соответствовала потребностям детского возраста вообще; но этого еще не довольно. Нужно уметь говорить с каждым ребенком тем языком, который всего более соответствует его индивидуальному развитию, который для него может быть всего более понятен. Если вы предлагаете один и тот же вопрос нескольким детям, может случиться, что одно дитя поймет вас совершенно, тогда как другое поймет только наполовину, а третье совсем не поймет. Из этого еще не следует, что дитя, которое поняло вас лучше других, непременно умнее их. Может быть, вы употребили случайно тот оборот речи, который всего более соответствует свойству его ума. Может быть, другие дети, которых вы сочли по этому поводу менее умными, поняли бы вас лучше, если бы вы дали своей речи ту форму, которая для них всего доступнее.

Не нужно также заботиться о том, чтобы дети отвечали как можно скорее; пусть лучше ребенок отвечает медленно, но правильно, обдуманно, нежели скоро, но ошибочно. Часто случается, что дети, изум-

ляющие всех бойкими и речистыми ответами, понимают ответ, о котором их спрашивают, гораздо хуже, нежели те, которые не умеют отвечать быстро, не подумавши.

Дети говорят обыкновенно неясно и сбивчиво; они торопятся передать свою мысль как-нибудь, нимало не заботясь о точности и правильности выражения. Необходимо приучать их давать своим вопросам и ответам более точности и правильности, сколько для того, чтобы разъяснять этим их собственные понятия, столько же и для того, чтобы научить их выражаться внятно для других. Вопросы, делаемые детям, нужно располагать таким образом, чтобы ребенок не мог ответить каким-нибудь одним словом, а должен бы был непременно для ясности смысла сказать в ответ целую правильную фразу, составленную по большей части из слов, заключавшихся в вопросе, но расположенных в форме ответа. Если ребенок отвечает не ясно, помогите ему новыми вопросами. Иногда заставляйте детей рассказывать что-нибудь вам или друг другу. Если дитя говорит неправильно, не поправляйте его, но сделайте, чтобы он сам себя поправил, предлагая ему такие вопросы, которые бы могли навести на выражение более ясное, определенное.

## Советы учителям приходских училищ

(в сокращении)

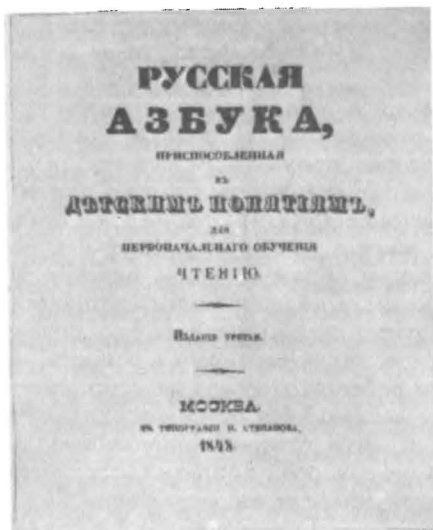
1. Главная цель, которую вы должны иметь в отношении поведения учеников, есть приобретение над ними нравственного влияния; в отношении к предметам учения уметь сделать ваше преподавание привлекательным...

2. *Нравственное влияние.* Без нравственного влияния на ученика тщетны на него ваши советы, а равно награды и наказания. И то и другое важно по тому смыслу и понятию, которое о них составляет получающий награду или подвергающийся наказанию. Когда негодяй достигает до степени закоренелости, награждение не льстит ему, а наказание ему не впрок.

3. Для приобретения нравственной власти три средства: ваш собственный пример, доверенность к вам учеников, их привычка к неограниченному повиновению.

4. На детей преимущественно действуют не слова, которые они редко понимают и по обыкновенному в раннем возрасте недостатку внимания и по слабости их рассудка. В классе они больше смотрят на учителя, нежели его слушают; его поступки, наиболее, по-видимому, отдаленные от предметов преподавания, составляют то, что для них понятнее и что они преимущественно замечают.

...б. Учитель, показывающий знаки нетерпения, досады, дающий волю каким-либо страстям, возбуждает их в своих учениках, несмотря на все увещания его о необходимости терпения и взаимной снисходительности... [1, с. 189].



Русская азбука, приспособленная к детским понятиям, для первоначального обучения чтению. М., 1835; 3-е изд. М., 1848.

Поиски новых путей в преподавании основ грамоты приводят составителей букварей к мысли о введении в пособие для изучения грамоты элемента занимательности. Автор данной азбуки в предисловии пишет: «Главное искусство, чтоб уметь оживить... буквы и заставить их говорить понятным языком». Поэтому, сохраняя установившуюся систему обучения азбуке, автор вводит беседы о природе, сказки (например, сказку об аббате, пастухе и короле, которую в наши дни рассказал детям С. Я. Маршак). Автор поясняет встречающиеся в тексте иностранные слова. Далее последовательно дается азбука с изображением предметов, названия которых начинаются на ту или иную букву алфавита, и рассказы об этих предметах. Таким образом детям сообщаются сведения по географии, ботанике, истории, искусству.

Азбука прекрасно оформлена тщательно выполненными гравюрами, изящными концовками. Это, по мнению автора, должно воспитывать в детях чувство прекрасного.



ДРАКОНЪ.

Д.  
ДРАКОНЪ.

Приятно слушать умирую, внимательную сказку и, сидя на одномъ мѣстѣ, являть своимъ соседямъ по воднебесью, являть на быстромъ кораблѣ по синему мѣру, звать въ гости къ чужимъ народамъ, смотреть на ихъ житье-бытье и на всякія земскія диковинки, или являть съ чудо-богатыремъ скакать на конѣ боевомъ, возмнать тяжелый мечемъ на врагу и на злоую сторону, побивать силу-реть истреблующую, великодушно прощать поблженннхъ, быть опорно безсильному и слабому, посещать тинины, съодеть въ дунные поддаселья, утнать бл-

Азбучка игрушка для милых детей. М., 1840. Небольшая, изящно изданная книжка отличается названием и построением от вышедших ранее пособий. В книге отсутствуют сведения о церковнославянском языке и текста на нем, что было обязательным в массовых пособиях.

Большую часть учебника занимают материалы для чтения. В отличие от прежних азбук в пособии нет привычных молитв и заповедей. Вместо этого приводятся сентиментально-нравоучительные повести и басни, в которых действующими лицами являются дети и животные. Каждая «повесть» сопровождается гравированной иллюстрацией.

Видимо, азбука была предназначена для домашнего воспитания в дворянских семьях. Об этом говорит и подбор имен детей, о которых повествуется в пособиях: Юлия, Гектор, Артур, Эдуард и др.

Азбука показывает, что к середине XIX в. происходит ярко выраженная социальная дифференциация пособий, предназначенных для обучения детей дворян и для народа.



## Петр Григорьевич Редкин (1808—1891)



*Правовед, историк философии, педагог, общественный деятель. Родился в г. Ромнах Полтавской губернии, в семье помещика. Начальное образование получил в уездном училище. Закончив 9-летний курс Нежинской гимназии за 6 лет (1820—1826), поступил на этическое-политическое отделение Московского университета. Для окончания научной подготовки по специальности юриста был послан в Германию, где слушал лекции в Берлинском и других университетах (1830—1834). По возвращении в Россию за статью «Об уголовной кодификации», представленную в качестве докторской диссертации, был удостоен ученой степени доктора юридических наук.*

*С 1835 г. в звании профессора преподавал в Московском университете курс «Энциклопедия законовения» (до 1848 г.). Одним из слушателей и учеников П. Г. Редкина был К. Д. Ушинский.*

*С 1841 г. П. Г. Редкин ежегодно утверждался инспектором над частными учебными заведениями Москвы (по 1847 г.), был инспектором, а затем преподавателем в Московском Александровском сиротском институте (до 1849 г.).*

*К середине XIX в. его мировоззрение определялось в значительной мере философией Гегеля<sup>1</sup>. Еще в 40-х гг. он поместил начало статьи «Обзор гегелевской логики» в журнале «Москвитянин», но продолжения ее не последовало. Свои лекции в Петербургском университете, где П. Г. Редкин начал преподавать с 1863 г., он начал с критики Гегеля с позиции позитивизма философа О. Конта<sup>2</sup>, который противопоставил саморазвитию абсолютной идеи немецкого философа познание фактов чувственного опыта.*

*К педагогическим размышлениям П. Г. Редкина побудили его практическая работа инспектора классов и преподавателя Александровского института. В произведениях немецких педагогов Браубаха<sup>3</sup>, Дистервега<sup>4</sup> и других его интересовали теоретические вопросы воспитания и обучения.*

*Совместно с историком Д. А. Валуевым<sup>5</sup> П. Г. Редкин издает жур-*

нал для детей, воспитателей и родителей — «Библиотека для воспитания» (1843—1844). Были выпущены две книжки для воспитателей и четыре — для детей, содержанием которых были преимущественно переводы педагогических сочинений, повестей, сказок о древнегреческих героях. С 1845 г. печатались и произведения русских авторов для детей, обучающихся в школе. Педагогические книжки «Библиотеки для чтения» вышли в трех выпусках (1845—1846), а книжки для детей — в шести выпусках (до 1848 г.).

С 1849 г. служебная, общественно-педагогическая и журнально-литературная работа П. Г. Редкина проходила в Петербурге. Он чиновник Министерства уделов, профессор кафедры энциклопедии права Петербургского университета (1863—1877), ректор университета (1873—1876), председатель департамента уделов (с 1878 г.), член Государственного совета (с 1882 г.).

П. Г. Редкин был одним из учредителей и первым председателем Педагогического собрания (Педагогического общества). Это общество существовало почти 20 лет, до 1879 г., и 15 лет П. Г. Редкин избирался его председателем. С именем Редкина связано также возникновение в России Фребелевского общества (1879). Он был его первым председателем.

В журнале «Учитель» П. Г. Редкин опубликовал серию статей под общим заглавием «Современные педагогические заметки» (1863). По существу это было обзрение немецких журналов за 17 лет (1845—1862), издаваемых А. Дистервегом.

Популяризируя передовые идеи немецкой педагогики, в особенности труды А. Дистервега, П. Г. Редкин привлекал внимание педагогической общественности России к важным проблемам народного образования, профессиональной подготовки учителя, к прогрессивным методам обучения. Ознакомление со школьным делом и его теорией другой страны имело положительное значение для России.

---

## На чем должна основываться наука воспитания<sup>6</sup>

Это первый, важнейший вопрос в педагогике. От его решения зависит все воспитание. Недавно ученый и опытный педагог г-н Браубах, ныне директор новой Гиссенской реальной гимназии, издал весьма замечательное сочинение, исключительно посвященное этому важному предмету, под заглавием «Fundamentallehre der Pädagogik, oder Begründung der selben zu einer strengen Wissenschaft» (Giessen, 1841). Считаю полезным изложить здесь вкратце его мысли. Впрочем, мое изложение самостоятелно: г-н Браубах писал для Германии, я пишу для России.

Все науки, справедливо замечает г-н Браубах, уже сами по себе имеют важное значение; но кроме такого самостоятельного, теоретического достоинства они еще могут приобрести и практическое значение, что называется их пользой. Нет науки, которой польза была бы

очевиднее той, какую может доставить педагогика. Ее благотворное влияние на всю жизнь человеческую признано всеми мыслящими людьми. Оттого не только педагоги *ex professo* чувствовали в себе призвание к возделыванию этой науки, не только многие, и притом даже самые знаменитейшие, философы обрабатывали ее как одну из важнейших отраслей своей системы, но в ней более или менее принимает участие всяк, сколько-нибудь понимающий ее значение.

Впрочем, как ни драгоценны многие труды по части этой науки, как ни памятны великие заслуги многих педагогов, все еще педагогика далека от того относительного совершенства, каким могут похвалиться другие отрасли человеческого знания.

Чего же недостает для ее совершенства? Как восполнить этот недостаток и через то подвинуть науку воспитания на высшую ступень ее исторического развития?

Педагогике недостает твердой основы. Найти ее — вот первая задача науки.

Что же это за основа? Это такое главное теоретическое положение или практическое правило, из которого все прочие положения или правила должны развиваться сами собой, следуя общим законам логического мышления. Педагогика, получив такую основу, исполнит свое назначение: она станет наукой в полном смысле этого слова. Все отдельные педагогические знания приобретут необходимую основательность; все ее педагогические правила найдут для себя высшее оправдание в науке; все частные наблюдения объяснятся; все вопросы разрешатся для педагога. Словом, тогда педагогика получит такую твердую точку опоры, что ее результаты потеряют свою неопределенность и сомнительность. Утвержденная на истинных началах *основательной* опытности, педагогика станет постоянно возвышаться к тем общим законам, которые владывают над пестрым многообразием преходящих явлений, которые разрешают кажущиеся противоположности в единстве высшего понятия.

Эта наука воспитания не заменяется тем, что обыкновенно называется школой жизни. Жизнь иногда исправляет человека, помогает ему иногда довоспитаться или даже перевоспитаться; но эта школа большей частью слишком поздняя, да и не всякому посчастливится пройти ее. То же, что собственно называется воспитанием, и своевременно, и не случайно. Наука воспитания не заменяется также и тем, что называется врожденным тактом или что приобретает простым долговременным навыком. Воспитатель не должен полагаться на таких ненадежных руководителей. Не всегда ошупью, без света науки, можно открыть прямую дорогу к цели, да и не всегда последующая жизнь может загладить недостатки первого воспитания.

Несмотря на то, большая часть людей считают себя вправе быть воспитателями и наставниками юношества, совсем почти не зная педагогики как науки. За то их педагогическая деятельность бывает или бессознательна, т. е. не имеет никакого твердого, точно определенного направления, или же сама в себе несвязна и непоследовательна. Если можно что-либо привести в извинение таких педагогов-самозван-

цев, то разве только то, что под формой науки воспитания нередко появляются в свет создания пустой фантазии или грубого эмпиризма.

Педагогика в истинном своем значении должна быть вместе и наука положительная, опытная, и наука философская, основанная на началах разума.

Как наука опытная, она не должна быть пустым набором глубоко-мысленных темных положений, блистательно-бессмысленных фраз, мертвых школьных терминов, определений, разделений и т. п. Она должна быть полная живым содержанием и доступна, по образу своего изложения, всякому образованному человеку. Наука едина с жизнью. Наука только возводит все разнообразие жизни к единству сознания, а потому служит основой и руководством для практики. Живая, как сама жизнь, педагогика должна возбуждать мышление во всяком, кто только привык мыслить. Общие ее положения должны быть не общие места, а, так сказать, темы для рассуждений. Правда, воспользоваться правилами, излагаемыми в педагогике, может вполне только тот, кто сам их в себе снова перемыслит; оценит же их и оправдает только человек с достаточным запасом опытных сведений, соединяющий взгляд всесторонний, глубокий, светлый.

Как наука философская, педагогика не должна быть сборником бессмысленно повторяемых обычных правил, механических подражаний чужим примерам и образцам и т. п. Сущность науки состоит не в изложении отдельных случаев, опытов, фактов, но в развитии истинных, общих, основных законов явлений, в развитии мысли, которой дышат факты и без которой все факты безжизненны, не имеют значения для мыслящего человека, не существуют для духовного его сознания. Наука не есть род ручного энциклопедического словаря, в котором можно было бы приискивать прямой ответ на каждый частный вопрос и тем удовлетворять свое случайное любопытство. Наука не забавный рассказ, не остроумная игра представлениями и мыслями, не средство провести время, занять воображение, доставить приятный отдых, возбудить чувствительность или даже чувственность и т. п. Нет, наука требует строго последовательного мышления, постоянного напряжения всех умственных способностей, занятия не шуточного, но серьезного, полной к себе преданности, основанной на любви к истине, на добросовестном, свободном от предрассудков искании того знания, которое доступно человеку... Конечно, все наше знание основано на опытности, но никто сам всего не переиспытает, да и в том, что предлагает опыт, всяк понимает только то, к чему сам в себе имеет смысл. Скучный мыслями наблюдатель скользит только по поверхности предмета, не проникая в его глубину. Для него, как слепого духовно, свет науки не существует.

Итак, излагающие педагогику как науку должны помнить, что она сверх теоретического достоинства имеет и практическое значение; практические педагоги не должны забывать, что для оправдания своего имени они обязаны изучить педагогику как науку; наконец, и те и другие должны убедиться, что для основательного изложения и изу-



чения педагогики необходимо установить верховное начало этой науки.

Это верховное начало Браубах выражает в виде следующего практического правила: *воспитывай так, чтобы твой воспитанник становился собственным своим воспитателем.*

С первого взгляда это правило кажется уже само по себе просто и верно, но весьма немногим доступна вся его глубина и плодovitость; не вдруг возможно открыть и развить его; не для всех очевидна его непреложная истинность.

Вот почему это правило требует объяснения, оправдания и развития, что собственно и составляет как предмет этой статьи, так и задачу всего сочинения г-на Браубаха.

\* \* \*

Отличительная природа человека преимущественно обнаруживается в том, что он имеет необходимую потребность в воспитании и в учении, — словом, в образовании и что в нем присутствует способность к образованию. Никакая другая земная тварь не рождается в таком беспомощном состоянии, в каком долго пребывает человек. Никакое животное не может выучкой взойти на ту ступень бытия, на которую возводится человек посредством истинного образования. Только в человечестве одно поколение передает другому добытые познания. На таких свойствах человеческой природы, в которых отражается сущность человека, его духовная сторона, его нравственное достоинство, основывается наука воспитания. Следовательно, педагогика имеет своим предметом все то, что служит к возвышению человека посредством воспитания на ступень, сообразную его сущности. Как редко об этом помышляют родители, воспитатели и наставники! Большей частью воспитание состоит только в одной выучке, в одном накоплении сведений для каких-либо эгоистических, суетных, нередко даже порочных целей! Обыкновенно образуют только голову, а не сердце.

Но для того чтобы педагогика стала наукой, необходимо привести все педагогические познания в такую единую и целостную систему, в которой бы внутренняя связь отдельных мыслей выразилась и во внешней связи. Истина мыслей, имеющих внутреннюю связь, образует зерно науки, а внешняя сообразность их изложения — его покров. В соединении их заключается идеал науки. Возможно совершенное, т. е. условно оконченное, воспитание — вот цель педагогики! Без такой цели необходимое требование и науки и жизни человеческой — стремиться постоянно к совершенству — невыполнимо.

Знание человека есть первое предположение педагогики. Следовательно, всестороннее, полное, основательное и истинное знание человеческой природы — вот что должно составлять первый предмет изучения со стороны воспитателя и наставника.

Предположив в себе такое знание, на нем педагогика основывает свои общие законы; а из этих законов как теоретических начал выводятся все практические правила воспитания. Так постепенно педагогика становится наукой и искусством. Деятельность воспитателя

и наставника, не основанная на твердых, ясно осознанных началах науки, имеет необходимым следствием беспрестанное колебание между двумя крайностями. Без них не могут они дать себе ясного и полного отчета ни в успехах своих, ни в неудачах. В таком воспитании и обучении не может быть единства, полноты, основательности и последовательности.

Человек одарен такой свободной волей, которая допускает возможность внешнего влияния со стороны воли другого человека или со стороны природы. Это влияние может быть двойного рода. Оно может дать человеческой природе или истинное, или ложное направление, т. е. согласное или несогласное с ее предназначением. Под воспитанием в истинном смысле этого слова разумеется такое только влияние одного человека на другого, которое, основываясь на истинной природе человека, ведет его к истинному предназначению.

Такое воспитание совершается совместным влиянием двух деятелей, называемых обыкновенно природой и искусством. Под природой разумеется здесь все то, что иначе называется школой жизни, школой света. Воспитание же как искусство, производимое через прямое влияние одного человека на другого с сознательным намерением развивать в нем то, что существенно человеку, есть воспитание в педагогическом смысле этого слова. Таким только воспитанием занимается педагогика; посредством такого только воспитания человек может развивать свою сущность и выполнять свое предназначение. Но человек должен быть воспитан и научен для света; не для того, что иногда называется светом, не для злого, но для доброго в свете. Он должен быть воспитан так, чтобы мог самосознать законы, правящие людьми и миром, сколько это доступно человеку. С тем вместе он должен научиться самостоятельно, добровольно, с полным смирением и кротостью покоряться этим законам. Его назначение — жить между людьми и с людьми. В этом положении является он и как человек вообще, и вместе как гражданин. Педагогика должна иметь в виду обе эти стороны человеческой жизни. Она должна образовать и человека, и гражданина. Как часто это забывается при воспитании и какие проистекают отсюда пагубные, иногда ужасные последствия!

\* \* \*

Для единства, необходимого в воспитании, необходимо и единство в науке, которое должно выразиться в одном верховном, основном ее положении, из которого все прочие были бы только выводами. Главное положение педагогики и есть единственная, конечная цель воспитания. Педагоги обыкновенно говорят о разных целях воспитания: одни полагают ее в счастье, другие — в совершенстве, третьи — в нравственности и т. п. Правда, каждая из этих целей имеет свою справедливую сторону, но ни одна из них не является в своей отдельности конечной целью, общей целью, так сказать, всех частных целей вместе.

В самом деле, земное счастье человека заключается не вне, а внутри его — в его внутреннем сознании, в его совести; оно из него

исходит, следовательно, есть произведение его собственной воли. Совершенство, возможное для человека, никогда не может быть достигнуто внешними средствами, а самостоятельной его деятельностью: без собственного стремления никакое совершенствование невозможно. Нравственным не может человека сделать воспитание без участия его воли. Воспитывать человека, подавляя в нем самостоятельность, не развивая ее постепенно, — значит противоречить своей собственной и общей цели воспитания.

Недостаточность всех этих целей доказывается всего яснее тем, что воспитание считает свое дело исполненным в то время, когда предполагаемая цель несколько еще не достигнута; что воспитание оставляет воспитанника тогда, когда он наиболее в нем нуждается. Вот уже из чего видна необходимость принять за начало педагогики такую общую, высшую цель, под которую все прочие подводятся и через то теряют свою односторонность. Можно выразить эту же цель в следующих коротких словах, обращенных к педагогам: старайтесь воспитывать так, чтобы ваш воспитанник не имел со временем нужды в вашем воспитании, т. е. чтобы он постепенно все более и более приобрел способность быть собственным своим воспитателем.

Весьма важная и между тем обыкновенная ошибка воспитателей состоит в том, что они держат в совершенной зависимости воспитанника, достигшего уже известной зрелости; что они и с выходящим из детства, со взрослым обращаются все еще так, как с ребенком, не терпя в нем зарождающейся потребности к самостоятельной деятельности, подавляя в нем то, в чем собственно и выражается духовная природа человека. Так обыкновенно поступает тот, кто своего воспитанника оставляет в детстве на произвол случая, мелких капризов, безграничного своеволия, не терпящего никакого закона, не покорного никакому приказанию. Слишком уже поздно замечает такой воспитатель, что взрослый человек совсем не тот, каким он желал и надеялся его видеть; что теперь уже он отвергает его руководство, пренебрегает его советами и наставлениями, между тем как сам собой еще управляется не в силах. Благоразумный воспитатель тогда предоставляет ребенку непринужденную деятельность, когда это сообразно с истинной целью воспитания. С возрастом, с развитием воспитанника он все более и более дает ему свободы, приучая его таким образом к самостоятельности. При таких условиях воля воспитанника всегда будет согласна с волей воспитателя. Истинное воспитание находит для себя награду в достижении того результата, что взрослый человек пришел в состояние сам собой управляться как следует; ложное воспитание как бы сожалеет о том, что взрослый вышел уже из детства. Воспитатель с истинным направлением воспитывает себе в своем воспитаннике лучшего друга, а с ложным — часто злейшего врага.

Воспитать человека так, чтобы он был собственным своим воспитателем, — значит дать воле его такое направление, которому следуя воспитанник приобретает и желание, и навык идти сам собой по пути, на который вывел его воспитатель. Воспитанник должен пере-

нять на себя свое воспитание тогда, когда оно оканчивается уже со стороны воспитателя. Разница между воспитанием, основанным на таком истинном начале, и между его противоположностью состоит преимущественно в том, что в первом случае воспитанник переходит от внешнего воспитания к внутреннему, от зависимо-го к самостоятельному, что и сообщает ему силу найти-ся во всех обстоятельствах жизни, быть не рабом их, но господином; в последнем же случае место воспитания заступает влияние случайных обстоятельств, которые овладевают тем, кто не приобрел самостоятельности характера. Впрочем, благоразумный воспитатель не вдруг бросает в пучину света своего воспитанника, но снабдив прежде всеми орудиями, которыми он силен победить все влияния, враждебные истинной цели воспитания.

Начало педагогики заимствовано не извне, не произвольно, но выводится из самой сущности предмета. Предмет педагогики — человек. Его истинная сущность, или природа, его значение как человека или гражданина должны быть раскрыты посредством воспитания. Раскрытие этой сущности есть его предназначение. Воспитание должно поставить человека на дорогу, ведущую его прямо к истинному предназначению, по которой он должен, окончив свое воспитание, твердо идти во всю жизнь свою.

Если отличать, как обыкновенно делается (особенно у германских педагогов), воспитание от того, что собственно называется учением или наставлением (Unterricht), то и для последнего необходимо принять то же основное начало. Должно обучать так, чтобы ученик мог со временем стать собственным своим учителем, т. е. чтобы по окончании учения он мог сам продолжать изучение того, к чему он прежде получил надлежащее руководство.

\* \* \*

Обучение наукам может быть рассматриваемо с двух сторон: а) в отношении содержания сообщаемых наукой сведений, составляющих ее материал, и б) в отношении того влияния, какое наука имеет на развитие ученика.

Первую цель обучения педагога называют материальной, а последнюю — формальной. Заставьте ребенка твердить на память для ее упражнения какие-нибудь стихи даже на неизвестном ему языке — вы будете иметь в виду одну только формальную цель; велите ему выучивать стихи с тем, чтобы он вместе усваивал их содержание, — ваша цель будет преимущественно материальной, впрочем, всегда вместе и формальной. Из этих примеров очевиден следующий важный закон дидактики, или науки обучения: содержание науки производит вместе и действие, следовательно, материальное обучение имеет и формальную сторону, напротив, формальное может не иметь никакого материального достоинства.

Рассматривая обучение с формальной стороны, необходимо отличить еще то действие, которое есть следствие внутренней истины сообщаемого содержания, от того, которое является только следствием

самого способа обучения, или одной только методы. Например, обучение чтению имеет три следствия: 1) материальное: ученик приобретает навык к чтению; 2) формально-материальное: ученик научается не только сосредоточивать свое внимание на одном и том же предмете, но вместе и делать разные соображения своим рассудком и 3) формальное: ученик пытается упражнять высшую мыслительную способность.

Прилагая верховное начало дидактики к разным видам обучения, мы можем выразить его таким образом:

1. *Для формальной цели:* обучение должно быть таково, чтобы ученик приобрел надлежащее направление и возможность сам идти вперед, когда время учения уже кончится.

2. *Для материальной цели:* учение должно быть таково, чтобы сообщаемые знания развивались как бы сами собой; чтобы в том, что сообщено, лежали начала или семена для дальнейшего самостоятельного изучения предмета.

Все науки разделяются обыкновенно на положительные, или исторические в обширном смысле, и на философские. Для предупреждения всяких недоразумений лучше сказать, что всякая наука может быть рассматриваема с положительной или философской точки зрения. Верховное начало дидактики, применяемое к этим направлениям, должно быть выражено так:

1. *Для философского направления:* а) *в отношении формальном* — учи так, чтобы мыслящая деятельность ученика приобрела такой навык и получила такое направление, которые бы дали ему возможность дальнейшего самостоятельного развития своего мышления; б) *в отношении материальном* — учи так, чтобы в сообщенных тобой положениях заключались семена или основы дальнейшего развития.

2. *Для положительного направления:* а) *в отношении формальном* — учи так, чтобы память ученика беспрестанно была укрепляема и чтобы он приобрел вместе способность сообразно данному направлению добавлять к переданному запасу познаний сведения, добытые им самостоятельной деятельностью; б) *в отношении материальном* — изложи факты так, чтобы в них заключались семена дальнейшего развития, чтобы ученик мог потом сам расширять и восполнять круг своих познаний и чтобы таким образом ему легко было бы вновь приобретаемые познания соединять с тем, что ему прежде сообщено, вносить их в состав накопленного им запаса сведений.

Воспитание и обучение пребывают в необходимом между собой единстве; несмотря на свои отличия, они оказывают взаимное воздействие; поэтому воспитание должно быть поучительным, наставительным, а обучение, так сказать, воспитательным, назидательным.

Воспитание действует, конечно, преимущественно на сердце, т. е. на внутреннее чувство и на волю, а учение — на ум. Но воспитание не может быть без учения, а учение уже само по себе есть воспитание. Воспитание сопровождается всегда приучением и имеет ближайшей целью, следствием навык, а конечной — нравственное развитие. Навык есть только следствие постоянного упражнения. Им

приобретается привычка; добрая привычка возвышает, злая — унижает человеческое достоинство. Воспитание старается, сперва даже посредством принуждения, о том, чтобы человек навыв к добру, дабы мало-помалу добрая привычка обратилась в его природу, дабы впоследствии он мог, наконец, с полным сознанием и с непринужденной волей поступать сообразно нравственному достоинству человека.

В самом деле, человек всегда почти чувствует так, как мыслит, и хочет, как мыслит и чувствует. Мысли имеют влияние на чувствования, чувствования — на ум, и то и другое вместе — на волю. Но первые представления, первые мысли в ребенке исходят из чувствований; потом, когда воспитание подействует на чувствования, оно через представления и через мышление может изменить чувствования. Следовательно, учение должно исходить из воспитания, а не наоборот. Начало воспитания должно перейти в начало учения точно так, как чувствование должно быть возвышено до мышления. Вот почему навык должен предшествовать сознательной нравственной деятельности. Что ребенок делать не любит, но сообразно цели воспитания должен делать, к тому его сперва надо приохотить, даже принудить. Такое вынужденное деяние до тех пор должно повторяться, пока ребенок не приучится сам делать то, к чему его прежде принуждали. Приобретши такой навык, он станет добровольно делать то, что прежде делал принужденно. Потом он начнет сам сознавать причину, почему его к тому принуждали и приучали. Эта причина должна быть сообразна с целью воспитания, с природой и предназначением человека, с его развитием как человека и гражданина, с его нравственным достоинством, с физическим, умственным и нравственным его благом. Так навык возвышается в человеке до такой деятельности, которая основывается на сознании высочайшего блага.

Выше сказано, что воспитание должно быть наставительным, а учение — воспитательным. Наставительным воспитание является тогда, когда оно не только навык имеет в виду, но в самом навыке дает воспитателю руководство, как он должен располагать свою деятельность соответственно требованию разума и воли, рассудительно, разумно, самостоятельно, свободно. Иначе навык будет только выучкой, дрессурой, подобно тому как приучают животных. С другой стороны, учение тогда будет воспитательным, когда не только им сообщаются материальные познания, но когда в самом сообщении и через его посредство становится ученик способным двигаться сам собой в области мышления и знания. Иначе ученик похож будет на такой запáсный магазин скупца, в котором сокровища лежат в беспорядке и без всякого употребления.

Цель воспитания в отдельности от учения состоит в том, чтобы воспитанника сделать таким, каким намерен его сделать воспитатель. Поэтому главное правило воспитания: делай все, через что воспитанник станет тем, чем ты хочешь, чтоб он был. Надежнейшее к тому средство — безусловная власть со стороны воспитателя и слепое повиновение со стороны воспитанника.

Цель наставительного воспитания — возбудитель ученика к тому,

чтобы он самостоятельно мог воспитаться, а потому главное здесь правило: делай все, что человеку придает охоту и желание воспитаться. Главное к тому средство: самосознание и свободное господство над самим собой со стороны воспитанника.

Цель учения в отдельности от воспитания — расширить круг познаний ученика и обогатить его ими. Главное правило учения: делай все, через что может расшириться круг познаний ученика и обогатиться запас его сведений. Главное к тому средство — сообщение таких познаний. Наконец, цель наставительного учения — укрепить и возвысить посредством упражнения и деятельности познавательную способность ученика. Главное здесь правило: делай все, через что сила познавательной способности увеличивается. Главное к тому средству — возбуждение подвижности мышления.

Все эти цели, правила и средства должны быть употребляемы при воспитании, но не во всякое время, не во всяком возрасте, вообще не во всяком положении воспитанника или ученика. Например, самостоятельность, твердость воли, характера в человеке могут быть и в дурном, низком, злом, и в хорошем, высоком, благородном, добром. Если воспитатель заметит, что в воспитаннике характер развивается ко злу, то он должен сломить эту злую твердость, это упрямство и т. п., когда еще не слишком поздно; на место упрямства во зле воспитатель должен поставить твердость в добре, развивая ее постепенно. Твердость воли сама по себе безразлична, ни зла, ни добра. Но так как воспитание должно иметь целью развитие нравственного достоинства в человеке, то твердость должна посредством воспитания всегда быть направляема к одному только добру. Не то унижает человека, что сделано насилie его порочной твердости, но то, что эта твердость порочна.

Наконец, укажем на взаимное отношение воспитания и учения по их действию на различные способности человека.

Учение оказывает свое влияние, во-первых, на память и ведет к знанию того, что сообщается извне. В этом заключается содержание, предмет, материал для мышления. Таким образом, учение действует, во-вторых, на мышление и ведет к самосознанию. Это самосознание образуется или в уме, действующем *пассивно*, так что мысли суть только разрешенные чувствования, или в уме, действующем *активно*, так что мысли не обосновываются никакими чувствованиями. Таким образом, учение действует на чувствования и волю ученика посредством знания: ибо чувствования и воля способны к образованию, и это образование совершается и должно совершаться посредством мышления.

Воспитание оказывает свое влияние, во-первых, на деятельность и ведет к такому поведению воспитанника, какое от него требуется со стороны воспитателя. Затем при такой деятельности в воспитаннике развивается мало-помалу практическое чувствование и воля. Тогда воспитание действует, во-вторых, на чувствование и волю, которые постепенно ведут к самомышлению. Развитие посредством деятельности есть также дело воспитания. Таким образом, наконец, воспитание действует, в-третьих, на мышление воспитанника.

Из всего вышесказанного видно, что воспитание и учение состоят между собой в единении. В самом деле, для выражения этих понятий вместе существует даже особое слово. Воспитание и учение вместе мы обыкновенно называем образованием.

Это образование должно быть всеобщее, т. е. не только в том смысле, что оно должно простираться на всех людей, но и в том, что оно обнимает всего человека, т. е. все его природные наклонности и способности, но с тем, чтобы их очистить от всего злого и направить только к тому высочайшему добру, в котором заключается предназначение человека. Главная задача образования состоит, следовательно, в том, чтобы изучить природу человека и его предназначение, чтобы всякое отклонение от прямого пути, ведущего к этому предназначению, устранить в самом начале и чтобы заблудшего опять вывести на прямую дорогу, употребляя надлежащие к тому средства.

Образовать всего человека — значит, следовательно, развить в нем всю природу его так, чтоб она могла достигнуть своего предназначения, развить в нем не только телесные, но и духовные способности, его чувствования, наклонности, пожелания, его волю, его мышление, словом, все в нем соответственно нравственному достоинству человеческой природы.

Впрочем, под всеобщностью образования не должно разуметь того, что будто бы каждому человеку должно давать одно и то же образование и одинаковым образом. Хотя природа каждого человека имеет много общего с прочими людьми, но еще более она имеет особенностей. При образовании должно обращать внимание на то и на другое. Каждый человек должен получить общее образование, сообразное общему достоинству человека и гражданина, и особенное, обуславливаемое внутренним и внешним его призванием, т. е. особенными его наклонностями, способностями и дарованиями и особенным его положением в обществе. Поэтому образование каждого человека должно быть троюко:

1. Общечеловеческое образование, или образование человека как человека, т. е. образование, общее ему с прочими людьми, имеющее своей целью достижение для всех людей одного и того же предназначения посредством развития в нем человечности, называемой обыкновенно гуманизетом.

2. Общее гражданское образование, или образование человека как гражданина, имеющее целью достижение одного и того же предназначения для всех граждан всех обществ без различия или же для всех граждан одного только определенного общества.

3. Образование частное, или специальное, т. е. образование для той особенной деятельности, которая определяется особенным — и внутренним и внешним — призванием человека, следовательно, приготовление его к такому призванию как особенному его предназначению.

Все эти виды образования должны состоять между собой в единстве. Вообще, все образование должно быть, как обыкновенно говорят, гармоническое. Впрочем, слово «гармония» есть звук весьма неопре-



деленный. Конечно, никакое образование не должно давать человеку различных направлений, иначе человек станет существом, находящимся с самим собой в разладе, в противоречии. Если образовывающий человека старается дать ему одно направление, то непременно это направление будет в нем владычествовать над всеми прочими, потому что стремление к единству не есть только отвлеченное требование ума, но и выражается во всем существе человеческом, во всей его природе. Когда все многообразные направления подчинены одному, над ними господствующему, тогда неминуемо образование получит единство, соответственное единству человеческой природы. Тогда только можно сказать, что действительно существует гармония между различными направлениями человеческой природы, что образование развило человека гармонически. Но само свойство этой гармонии может быть различно. Так, ложное образование может поставить эгоизм, себялюбие владычающим направлением в человеке. Так, кротость, смирение, признание человеческой слабости, верующее и уповающее в благодать божию, должно быть господствующим направлением в образовании по началам христианства. И в том и в другом случае можно говорить о гармонии, но так, что злое гармонирует только со злым, а доброе — с добрым. Гармония злого, можно сказать, разрушается гармонией доброго, а потому гармонии в злом быть не может: зло есть отрицание гармонии, дисгармония. Так, злая гармония необходимо переходит в дисгармонию, потому что только одно добро, одна истина пребывает вечно в гармонии с собой. Только одна благая гармония есть истинная гармония.

Иногда, требуя единства в образовании, говорят, что все силы человеческой природы должны быть между собой в равновесии. Слово «равновесие» должно понимать также в истинном его значении, как и слово «гармония». Равновесие вообще тогда бывает в силах человеческих, когда одна какая-нибудь сила подчиняет себе все другие, например сила воображения подчиняет себе рассудок, волю и пр. Истинное образование должно стремиться к истинному же равновесию сил. Так, ум должен владычествовать над всеми силами природы человеческой, ум, просветленный нравственностью, религией.

Этим разрешаются все подобные вопросы: что должно более образовывать — ум, или чувствование, или волю, голову, или сердце? Более ли надобно воспитывать или учить? Что лучше в человеке: чувствование, или воля, или мышление? С чем должны сообразоваться воля и деятельность человека: с чувствованием ли его или с мышлением? Дабы устранить мнимую трудность разрешения этих вопросов, надо вспомнить то, что выше сказано о значении воспитания, учения и образования; не должно забывать, что учение есть только другая сторона воспитания, воспитание — только другая сторона учения; что учение должно быть вместе воспитанием, а воспитание должно быть учением; что, наконец, образование есть учение и воспитание в их единстве. В наше время обращают, к сожалению, особенное внимание только на учение, и притом так, что это учение нельзя назвать вполне воспитательным. Из видимых пагубных последствий такого

явления многие выводят заключение, что не надо слишком образовывать голову, слишком много учить, потому что излишнее, говорят, умственное образование вредно для нравственности, для религиозно-чувствования, излишнее развитие головы вредно сердцу. Вот почему в наше время требуют (многие) прямо или косвенно от педагогики, чтобы она нашла надлежашую мерку для умственного образования; чтобы она определила, до чего должно оно простираться, дабы голова не была образованна за счет сердца. Такой мерки никакая педагогика найти не может, но только потому, что искать ей нечего. Если учение будет вполне воспитательным, а воспитание — вполне поучительным, то о такой мерке и помину быть не может, или, пожалуй, в этом самом взаимном отношении между воспитанием и учением, в этом их единстве, или в этом единстве образования, и заключается та мерка, тот философский камень педагогики, которого она ищет не вне, а внутри самой себя. Такая истинная педагогика признает то чувствование, которое не выдерживает пробы истинного мышления, за слабое, негодное чувствование; и наоборот, то мышление слабо, скудно, ложно, которое уклоняется от истинного чувствования. В чувствования не должно быть превращено все мышление, равно как и мышлением не должно подавлять всех чувствований. Напротив, обе силы — чувствование и мышление, сердце и голова — должны быть непрерывно укрепляемы; причем неусыпно надо наблюдать за их направлением, сообщая им такое направление к высочайшему благу, которое бы властвовало над всеми прочими направлениями...

В предыдущем заключается также ответ еще на один довольно обыкновенный вопрос: что должно в жизни человека владычествовать — тело над духом или дух над телом? В наше время обыкновенно отвечают: и то и другое надо развивать гармонически. Но я сказал, что такая гармония есть иногда пустой звук без значения, не заключая в себе никакого определенного понятия или иногда являясь безличным по своему содержанию. Истинная гармония, как мы видели, не только состоит в том, чтобы не было противоречия между различными направлениями образования; не только в том, чтобы одно какое бы то, впрочем, ни было направление господствовало над всеми прочими; но чтобы всегда истинное, благое, высочайшее направление подчиняло себе все нижайшее. В таком смысле принимая гармонию, мы должны сказать, что дух есть высшее в человеке... и что тело должно потому подчиняться духу как своему владыке. Но и тело имеет свои права как сосуд духа, от которого потому человек отрекаться не должен. Человек есть единство духа и тела, а потому истинное образование должно развивать и дух его и тело в их единстве, — словом, развивать всего человека для полной человечности.

## Как учителю вести себя с учениками<sup>7</sup>

Кроме научной и педагогической способности учительская должность требует еще способности, которую можно назвать нравственной и которая состоит в умении обращаться с учениками.

Хотя все эти способности равно необходимы для учителя, так что в этом могут сомневаться разве только люди, не имеющие никакого понятия о деятельности и призвании учителя, однако же всего менее обращается внимания на обхождение учителя с учениками даже там, где два других требования, или условия, исполняются с должной рачительностью. А потому не излишним считаем мы сказать несколько слов об этом важном, особенно в наше время, предмете.

Обыкновенно ученики заключают об учителе именно по тому, как он с ними обходится, и надо сознаться, что инстинктивное суждение их об учителе в этом отношении оказывается большей частью верным. Знания, ученость учителя могут вызвать в учениках уважение к нему; его искусство учить может наглядно убедить их в ощутительной пользе его уроков; но любовь и доверенность они оказывают только тому учителю, который соединяет с качествами знающего и дельного преподавателя еще и умение обходиться с ними. Только такого учителя называют они хорошим учителем, только такому они повинуются, подчиняются с полной охотой; только о таком учителе сохраняют они признательную память, соединенную с искренней любовью и полным уважением, и по выходе из училища.

Понимать с самого начала, что для этого нужно, есть счастливый дар, который не всякий учитель приносит с собой при самом вступлении в учительское звание. Многие научаются этому уже после того, как наделают много промахов и ошибок, к собственной досаде и не к пользе своих учеников, а многие и никогда этому не научаются.

Пренебрежение учениками, даже презрение к ним, недоверчивость и произвол в обращении с ними — вот источники этих промахов и ошибок. Есть учителя, которые беспрестанно боятся уронить свое достоинство, свою важность перед учениками, а потому держат себя с ними в отдалении, недоступны для них, давая им при всяком случае чувствовать существующее между ними расстояние, показывая, как они во всем зависят от своих учителей, как велика их подчиненность в отношении к своему начальству. Но положим, что такой учитель придет в ближайший соотношения с родителями своего ученика, будет введен, например, даже в дом их; не скажет ли ему тогда чувство приличия, что он обязан выразить и ученику то внешнее уважение, которое следует оказывать детям знакомого дома? Разве одна случайность ближайшего знакомства с родителями ученика должна иметь такое влияние на учителя, чтоб изменять его отношение к ученику? Разве чувство приличия не должно заставить учителя быть равно внимательным, вежливым ко всем ученикам, знаком он ближайшим образом с их родителями или нет? Разве не все родители имеют право требовать, чтоб учитель не пренебрегал их детьми, их лучшим сокровищем, которое ониверяют учителю с полной уверенностью, что он не пренебрежет ими? Если приличие требует, чтоб учитель в присутствии родителей ученика оказывал ему вежливость, внимание, ласковость, то справедливость требует, чтоб это же оказывал учитель своим ученикам и в отсутствие их родителей. Ничем другим в большей части случаев учитель не может показать уважения своего к

родителям, как таким обращением с детьми их. Выражать неуважение к детям — значит выражать вместе и неуважение к их родителям, на что, без сомнения, никто не имеет права. Учитель, не желающий заслужить себе справедливого упрека в неприличии, невежливости, грубости или же в двуличности, лицемерии, будет всегда обращаться с младшими учениками своими с той же ласковостью, а со старшими с той же внимательностью, как уже одно простое приличие требовало бы обращаться с ними в присутствии их родителей. Само собой разумеется, что между домом и училищем есть разница: в классе ученики являются в отношении к учителю не как отдельные личности, а как совокупность их; это понимают и сами ученики и потому обращаются с учителем в классе не так, как встретившись с ним в одиночку. Но как бы то ни было значительно это различие, оно несколько не исключает благорасположения учителя к ученикам, а тем менее дает ему право быть с ними невнимательным, грубым, дерзким.

У детей и юношей такое тонкое, верное чутье, что они очень хорошо понимают, как с ними обходятся: стоит только учителю обращать на это должное внимание, и оно будет для него верным руководством при обхождении со своими учениками. Ученики не требуют от учителя ни того шуточного обращения, которое решительно не совместимо со званием учителя и воспитателя, ни тех пустых, рассчитанных форм светского обхождения, которые вообще маловажны, а детям, мало знающим в том толку, кажутся просто смешными; но того дружеского, живого, теплого к ним участия, которое выливается прямо из души и которое вообще есть верный признак истинной образованности, — этого ученики, действительно, ожидают от учителя, и тем больше имеют на это права, чем больше в том нуждаются. Не привыкшие к отталкивающему и холодному обращению с ними, чувствительные, щекотливые ко всякому грубому и оскорбительному слову и действию, они могут быть доведены даже до открытого сопротивления крутым, резким, вообще неисккусным, неловким с ними обращением. Не менее того показывает опыт, что, напротив, они стараются вести себя прилично, когда такое же поведение учителя их на то вызывает; они избегают случая провиниться, если знают, что их щадят, милуют; они не позволяют себе никакой непристойности, если не находят к тому никакого повода в самом учителе; вообще они уважают того, кто уважает их. Если и прорвется какая-нибудь грубость, непристойность, неприличие, вообще проступок со стороны одного из их товарищей, то уважаемый и любимый учитель может быть уверен, что прочие не поддержат его, не скроют от него проступка и даже облегчат возможность принять против провинившегося надлежащие меры.

Есть учителя, которые смотрят с недоверчивостью на все, что делают ученики. При всяком случае они подозревают их в злом умысле и потому беспрестанно сердятся и горячатся. Этим обнаруживают они ту слабость, которая не может ни понимать слабости других, ни сносить их. Разве дети, отданные им на воспитание, уже более не нуждаются в нем? Разве они не могут иногда забываться, выходить

из пределов дозволенного, предписанного, не умея вообще вести себя в пределах должного? Разве нет другого объяснения всякого проступка их, кроме злоумышления? Конечно, нельзя вообще сказать, что ненасытная жажда познаний и вообще образованности гонит мальчиков и девочек в школу; но все же они не с тем являются туда, чтобы сопротивляться учителю. Если ученик ленится; если прибегает к чужому пособию или употребляет другие недозволенные средства для исполнения заданных ему работ; если подсказывает своему товарищу или старается вывести его из затруднения другим образом, то надобно быть совсем слепым, чтобы видеть в этом неприязнь против учителя. Или если ученик рассеется как-нибудь во время класса, займется посторонним, будет разговаривать с соседом, также если ему не удастся сделать или выразить что-либо так, как следовало бы, то разве только преднамеренное зложелание может объяснить это тем, будто все это делается с целью разсеивать, огорчить, оскорбить учителя. У молодежи, которая еще не рассуждает зрело, еще не умеет взвешивать своих действий, неосторожно увлекается минутой, подобные явления так естественны, что они неизбежны, зачем же придавать им важность? Учитель всегда должен быть готовым видеть и испытывать много такого, чему быть не следовало бы; из этого многое, однако же, так маловажно, что лучше всего и не замечать его. Иное можно остановить одним взглядом, легким намеком, другое исчезает само собой, когда учитель в роковую минуту даст ученику случай заняться чем-либо самостоятельно. Есть проступки такие ничтожные, что учитель может позволить себе иногда смотреть на них сквозь пальцы, рассчитывая на то, что все пройдет скоро и само собой. Многие шалости тогда именно и потеряют свою невинность, если мы усомнимся в ней. Маленькие вольности, которые могут быть без вреда дозволены ученикам, много способствуют поддержанию в них бодрости духа, веселости, охоты к учению и готовности повиняться. Если ученики знают, что им предоставляется свобода в известных, хотя бы и тесных границах, то они и этим легко удовольствуются, а сами остерегутся слишком далеко переступить за эти границы, не считая себя на то вправе и вообще не одобряя никаких грубых проступков. Снисхождение со стороны учителя к маловажным проступкам возбуждает в них любовь и преданность к нему; а кому неизвестно, как много зависит успех учения от взаимных добрых отношений между учителем и учениками? Конечно, для установления таких отношений требуется некоторое умение, искусство со стороны учителя. Но кто не умеет ездить на молодом коне, тот лучше и не садись на него; а если уж сел, то, по крайней мере, не жалуйся, что движения его слишком живы, и заблаговременно слезай, пока конь еще не успел наделать вреда и тебе и самому себе. Жестокостью тут не сделаешь ничего. Замкни сердце свое от молодежи, и она сама замкнет свое сердце, от природы открытое. Жестокость, суровость, строгость учителя превращают добрую волю, доброе намерение учеников в злую, в зложелание. Стоит только беспрестанно подозревать учеников в дурном, ожидать от них только дурного, тогда и самый лучший ученик

подвергнется опасности наделать много дурного. Такой учитель губит, портит нравственность учеников своих.

Наконец, есть учителя, которые обращаются с учениками своими, руководствуясь произволом, капризом. Произвол, каприз есть признак бесхарактерности. Кто допускает сегодня то, за что вчера наказывал, бывши в раздраженном состоянии, или сегодня недоволен тем, за что вчера изъяснял удовольствие, тот человек бесхарактерный и неспособный исполнять учительскую должность. Кроме того, что он вообще колеблется между жестокостью и мягкостью, без всяких начал, оснований, правил, — он еще и не умеет найти надлежащие меры ни для той, ни для другой. Раз он чрезмерно строг там, где достаточно было бы одного напоминания или выговора, а в другой раз он слишком слаб там, где следовало бы употребить меры строгости, он то фамильярничаёт, братается с учениками, то вдруг превращается в недосыгаемого богдыхана. Ученики умеют очень скоро понять такого господина и с этим понятием соображают потом свое поведение. Тогда все уже будет зависеть от того, клонится ли учитель больше к строгости или к слабости. В первом случае учитель скоро так напугает своих учеников, что они перестанут доверять ему и тогда, когда он захочет приласкаться к ним; урока его дожидають с трепетом; даже его ласковая мина не отгоняет от них опасения, что вот-де внезапно ударит в них молния из безоблачного неба. Если же учитель больше слаб, чем строг, то горе ему: он пропащий человек. Шалость, принадлежащая к числу самых обыкновенных спутниц детского и юношеского возраста, найдет тысячу средств поставить его в самое затруднительное положение; ученики будут искать удовольствие в том, чтобы этого добряка сперва рассердить хорошенько, а потом полюбоваться, как он станет беситься. Можно вообразить себе, что бывает тогда с учением. Назначаемого им наказания ученики перестают бояться; а если оно падет, как обыкновенно бывает в таких случаях, на невинного, который иногда просто подставляется вместо виновного, то к мучению учителя прибавляются еще громкие и, правду сказать, заслуженные упреки в несправедливости. Ученики всегда ждут от учителя справедливости во всех действиях. Учитель должен знать своих учеников; должен знать не только каких можно ожидать от них познаний и работ, но и какого они поведения, характера, чтобы на этом основании судить о них справедливо. Человеку зрелому нетрудно видеть насквозь юношей своих, если бы они и пытались притворяться или скрытничать; при своей природной откровенности они не могут ни искусно, ни долго притворяться; а уважение, внушаемое в них стойким, серьезным характером учителя, облегчает ему возможность сдерживать их в должных границах. Если ученик и провинится перед таким учителем, то сознание своей виновности обезоруживает виновного, так что молча и терпеливо подчиняется он справедливому наказанию. Как бы ни был строг приговор над ним учителя, он сознает, что заслужил его, и потому он не осмеливается противиться ему.

Вообще, кто имел случай близко наблюдать над неприятными сценами, происходящими от времени до времени между учителем и уче-

никами, тот легко убедится, что многих из них можно было бы избежать обращением учителя с учениками спокойным, твердым, благо-разумным приноровлением к детской и юношеской природе, но вместе с тем и полным любви. Любовь к детям разумная, истинная научит учителя лучше всего, как ему вести себя с учениками: она же ведь научает этому нежную, но умную мать, твердую и вместе снисхо-дительную, строгую и вместе любящую свое дитя, как дитя свое, и вместе уважающую в нем человека.

## Содействие учеников учителю<sup>8</sup>

Образовательное действие учителя на учеников двоякого рода: сообщение им сведений и возбуждение их к самодеятельности. В общеобразовательных учебных заведениях главная цель обучения состоит в укреплении и упражнении сил ученика посредством возбужде-ния его к самодеятельности, а сообщение ему сведений — цель вто-ростепенная. Хотя накопленные в училище сведения могут со временем утратиться, но возбужденная упражнениями самодеятельность не перестанет оказывать благотворного влияния на всю жизнь ученика. Главную цель называют обыкновенно формальной, а второстепен-ную — материальной. Как вообще форма и материя нераздельны, так и при обучении формальная и материальная деятельность учителя и учеников взаимно себя дополняют, не теряя, впрочем, своего относи-тельного достоинства.

Если таким образом учитель должен иметь в виду и преимущест-венно возбуждение самодеятельности учеников, то само собой разу-меется, что он обязан употреблять все средства к достижению этой главной цели, не ограничиваясь упражнениями, задаваемыми ученикам для домашних или внеклассных занятий, но упражняя их, сколько возможно более, в самом классе.

В классе невозможно с каждым учеником заняться отдельно, как это делается при частных уроках: иначе общий урок распадется на множество частных уроков, столь мелких, что каждый ученик восполь-зуется весьма немногим; несравненно бо́льшая часть времени будет проведена учениками в классе без всякой пользы или, лучше сказать, с положительным вредом, обыкновенно проистекающим от праздно-сти, бездействия.

Есть учителя, воображающие, что они занимают весь класс, спрашивая беспрестанно то того, то другого ученика и повторяя или исправляя сами ответы их в уверенности, что повторенный или исправ-ленный ими же ответ одного ученика будет поучителен для всех остальных учеников. Неопытному наблюдателю, присутствующему при таких уроках, покажется, что в этом классе, у этого учителя все идет необыкновенно живо и что такой учитель, не щадящий своих слов и сил, достоин полного одобрения, как добросовестно, т. е. неудо-мимо, исполняющий свои обязанности. Но опытный глаз педагога увидит в этой мнимой живости действительную мертвенность. Как

ни громко и ни часто будут раздаваться слова учителя, повторяющего в той же или исправленной форме ответ ученика, как ни быстры будут переходы от одного вопроса и от одного ученика к другому вопросу или ученику, но непременно следствием таких приемов будет рассеянность, невнимательность, отсутствие мышления и самодетельности, бездельность, праздность, скука со стороны учеников по той простой причине, что ученики не иначе поймут повторение учителем данного учеником ответа, так как оно служит поучением только для этого именно ученика и потому нисколько не относится к остальным ученикам; для прочих повторенный учителем ответ одного ученика — пустой звук; если некоторые из них и кажутся внимательными, то все внимание их обращено не на этот уже последовавший ответ, а на ожидаемый вопрос, чтоб он не застал их врасплох, т. е. из одного страха, чтоб учитель, сделавши вопрос и вызвавши потом того ученика, от которого он желает получить ответ, не заметил, что этот ученик пропустил мимо ушей вопрос и теперь не знает, на что ему отвечать. Словом, если ученики и бывают внимательны при таких приемах, то это внимание ничуть не лучше невнимательности: оно беспредметно, пусто, будучи обращено не на высказанный ответ, а на ожидаемый вопрос, которого содержание неизвестно; этого нельзя, собственно, и назвать вниманием, достойным человека, неразлучным со свободой мысли и воли, с любознательностью, с интересом; это просто бессмысленное напряжение зрения и слуха, приличное скотам, дрессированным, запуганным, из страха обращающим свои глаза и уши на то, что хозяину угодно будет приказать им.

Если мы серьезно желаем возбуждать и развивать духовные силы учеников, то необходимо вызвать их содействие в возможно большем объеме. Всякое обучение, не требующее связного преподавания (каково обучение истории), должно быть взаимное между учениками, не в смысле белль-ланкастерского взаимного обучения, которое вызвано было недостатком учителей, но в том смысле, что учитель вменяет себе в заслугу главным образом искусство задавать темы, задачи для решения их как в самом классе, так и вне класса и в умении убедиться в самостоятельном решении этих задач.

Решение тем, задач в самом классе может быть или устное, или письменное. При устном решении, которое потребует чаще письменного, первое и самое важное условие — искусное постановление вопроса, а второе — самоотверженное терпение со стороны учителя дожидаться, пока ответ в устах ученика примет такую форму, что она делается содействующим обучению фактом, т. е. поучительной и для прочих учеников.

Большая часть учителей или не умеют ставить вопросы, или же не имеют терпения дожидаться надлежащего ответа, вызываемого множеством вопросов, на которые следует дробить главный, объемлющий всех их вопрос. Последнее происходит и от неуместной живости учителей, которые иногда оправдывают свое нетерпение, подсказывание ответа ученикам тем, будто главное дело здесь в том, чтобы ученики возможно скорее получили ответ и через то преумножили ко-



личество своих сведений. Странная мысль! Как при физическом питании дело не в том, чтобы проглотить пищу, но чтобы наперед разжевать ее и вообще приготовить для сварения в желудке, так и для души та пища будет самой питательной, которую не проглотит, а пережует ученик. Все ответы, которые составляются при организованном содействии многих учеников, будучи возведены до возможно совершенной формы и отличаясь ясностью и доступностью для всех учеников, — вот такие-то ответы и суть самые драгоценные результаты урока. Ученики обыкновенно следят за ответами своих товарищей с большим напряжением, если они знают, что эти ответы должны быть и для них, слушателей, предметом научения и испытания; напротив, слова, постоянно раздающиеся в классе, льющиеся из широко-вещательных уст учителя, скорее усыпляют, нежели возбуждают учеников, как усыпляет мельника однообразный стук мельницы: вообще, под шумок как-то лучше спится. Замечено, что в классе учителей молчаливых, но умеющих поддержать в постоянном возбуждении содействие учеников господствует гораздо большее напряжение внимания, нежели на уроках тех учителей, которые все только говорят сами, горланят, горячатся, из кожи лезут.

К приложению этой, так сказать, молчаливой методы всего способнее математика и чтение. В том и другом предмете само уже дело показывает ученику последовательную связь; нужно только с его стороны применить и развить далее то, что он до сих пор выучил, и правильно понять предлежащий вопрос, чтобы, если он будет вызван учителем, можно было связать прерванную нить обучения и продолжать прясть ее далее. Если при этом учитель оставит самого ученика высказаться, найти ему самому или же его товарищам ошибку и исправить ее или же, если это не удастся, в кратких словах навести на исправление и, наконец, исправив, заставить повторить все того же или другого ученика, то не только этим постоянно поддерживается напряженное содействие учителю со стороны всех учеников, но они будут также в состоянии скорее и тверже идти вперед, потому что самодетельность их усилится, а с нею усилится и способность к ней.

Еще больше содействуют ученики учителю, когда они заступают его место настолько, что сами принимают на себя обучение, т. е. такое же вызывание ответов. Всякий раз, когда один ученик что-либо читает, произносит наизусть или же излагает устно, это упражнение не должно ограничиваться им одним, а должно быть по возможности упражнением для всех. А потому ученику следует произносить все выразительно, так, чтобы сам голос держал всех прочих учеников в напряжении; по выслушивании же произнесенного должно проверять внимательность прочих учеников вопросами, вызывающими их суждение о том, что они выслушали.

При предметах, требующих особенно памяти, полезно по временам уступать учителю в своем присутствии роль свою, роль спрашивающего, одному из учеников. Такой ученик по необходимости должен знать то, о чем спрашивает, а отвечающий принужден быть

в постоянном напряжении, ожидая за каждый ошибочный ответ получить замечание, т. е. поправки со стороны своего товарища, что гораздо сильнее на него подействует, нежели поправка со стороны учителя.

Наконец, и при письменных работах учеников может быть возбуждено их содействие, когда учитель возьмет их в помощь себе при обсуждении этих работ. Ничего так не утомляет учеников и не наскучает им, как когда учитель в классе будет заниматься подробным разбором отдельных письменных работ с отдельными учениками. Скуку может учитель уменьшить уже тем, если он в таких случаях поговорит о том, что может быть поучительным для всех и что возбуждает общее суждение. Но еще гораздо полезнее, если работу одного ученика дать другому для разбора: этим усиливается внимание и старание пишущего и упражняется рассудок разбирающего. Наконец, всего лучше вызвать для разбора не одного, а нескольких учеников.

Вторая задача училища есть возбуждение нравственных сил учеников: это можно назвать в истинном смысле *дисциплиной*.

Самую большую помощь оказывают учителю ученики при охране дисциплины, порядка уже тем, если они будут в постоянном напряжении, содействуя учителю.

Учитель не имеет, не может и не должен иметь достаточной материальной силы для удержания порядка, дисциплины в классе; вся его власть над учениками духовного свойства; повиновение ему учеников прочно основывается собственно на нравственной силе. Наказания, да еще и частые, — признак недостаточности его авторитета; где нет со стороны учеников добровольного подчинения, там не может быть и настоящей дисциплины.

Если же мы постараемся возбуждать и сохранять как в целом учебном заведении, так и в отдельных классах чувство чести и приличия, то все бесчинное, неприличное, нечистое, грязное, безнравственное как бы само собой устранится содействием всех учеников. Если мы возложим на ответственность целого класса вред, причиняемый имуществу училища, допустим, в некоторых особенно важных случаях общий приговор учеников, чтобы, например, они обсудили, кто из них достоин наград и в какой постепенности и т. п., то мы сделаем много для дисциплины. Опыт доказал, что там, где это введено обычаем, приговор учеников так верен и беспристрастен, что в весьма редких случаях приходится учителю несколько отклониться от него. Не так уже верно их суждение о том, кому из них быть старшим над товарищами: тут разные посторонние обстоятельства часто оказывают противное влияние. Но всего вреднее и опаснее требовать содействия учеников к открытию виновных в таком проступке, который осуждается училищем, но не учениками. Подобные старания не только напрасны, но для достижения своей цели обыкновенно вызывают ряд новых проступков, ложь, упрямство и т. п. Лучше уже, чтобы та вина, которая не может быть прощена в интересе всего училища, а между тем скрывается поблажкой товарищей, падала на

всех их как покрывающих проступок и, следовательно, принимающих в нем участие.

Далее, совершенно ошибочно поручать ученикам, чтобы они смотрели за порядком в классе в отсутствие учителя. За порядком должен наблюдать сам учитель, и никто больше; конечно, в отдельных случаях он может брать себе в помощь того или другого ученика, но эта помощь должна оставаться помощью только в данном случае и в ограниченной мере и, разумеется, никак не должна вести к тому, что помощник превращается в шпиона, доносчика на своих товарищей, чем рискует он не только утратить их дружбу, но и сам развратиться донельзя, вообще распространит такую заразу во всем заведении, которая поражает все нравственные чувства в молодом поколении — в этой будущности Отечества. Притом замена явной дисциплины, открытого надзора над подвластными надзором тайным, шпионством есть признак слабости подлежащих властей, их бездарности, неумения или просто лени. Во тьме не ищите света, но светом освещайте тьму!

---

## Алексей Федорович Афтонасьев (г. рожд. неизв. — 1858)

---

*Детский писатель 40-х гг. XIX в. Каких-либо биографических сведений о нем разыскать не удалось.*

---

### Мысли о воспитании<sup>1</sup> (в сокращении)

Родителям и воспитателям  
посвящает автор

*Развитие человека до возможно-  
го совершенства должно со-  
ставлять цель воспитания.*

Кант

### Цель воспитания

Развитие и укрепление тела, образование и улучшение сердца, споспешествование правильному ходу действия всех природных способностей — вот предмет воспитания. Воспитание должно приготовить человека для общества, для жизни в государстве, должно возрастить и образовать в нем понятия, чувствования и волю по духу, законам и требованиям того общества, в котором человек будет жить; по обширности того поприща, на котором он предназначается действовать.

## Три рода воспитания

Человек состоит из тела и души, тело есть жилище и орудие последней; чем совершеннее это орудие, тем лучше и совершеннее оно производит свои действия. Отсюда разделение воспитания на три категории: *физическое*, стремящееся к развитию телесных сил; *умственное*, занимающееся развитием умственных способностей, и *нравственное*, которого цель — улучшение сердца и направление чувства к добруму.

Задача *нравственного* воспитания состоит в том, чтоб силу чувственности покорить разумной воле развитием врожденных человеку идей *доброто, истинного, прекрасного*, но первейший источник совершенств человеческих есть божественная вера; только она может вдохнуть жизнь и силу в каждую нравственную добродетель. В любви к *прекрасному*, вооруженной непобедимым любопытством, состоит тайна откровения, познание воли, могущества, единства бога и назначения человека.

Воспитание *умственное* только тогда достигает своей цели: а) когда оно согласуется с духом *Отечества*, или духом *национальности*, и б) когда своего родного не унижают для древнего и заморского. К несчастью, у нас нередко появляются схоластики и педанты, у которых и есть только хорошего, интересного, образцового, великого у греков и у римлян — их учеников. Что приобретет юный питомец при таком взгляде наставника из неуместного патриотизма Спарты и демократии Афин, из Римской республики, всегда мятежной, и из деспотизма, господствовавшего по ее падении? Какую пользу извлечет он из языческих грез древних, из их гаданий, из их нравов и прав, основанных на крови и изгнании, из права умерщвлять и продавать своих детей, из закона, позволяющего рубить на куски должника для удовлетворения жестокого заимодавца, из постыдного торга рабами, из варварских и горделивых триумфов их властителей и пр. и пр. Отвечаем положительно — никакой! Но дайте иной оборот делу: показывайте всегда историческими фактами своей истории, что все прекрасное и благородное есть и у нас дома; только разность в формах. Проведите параллель между жизнью древних и нашей, покажите нашу личную безопасность, спокойствие, направляйте суждения, мнения питомцев по тому, что истинно, положительно и прекрасно в нашем Отечестве, и потом дайте ему волю говорить о Риме и Афинах: хорошая сторона их постановлений будет схвачена, зато и все дурное будет оценено. То же самое сказать должно и об излишнем пристрастии ко всему иноземному.

Итак, три главные идеи должны проникать воспитание нравственное и умственное — это 1) *чувства религиозного*, 2) *любви к прекрасному и истинному* и 3) *любви к отечественному, или национальному*.

## Деятели воспитания

Воспитание, будет ли оно физическое, нравственное или умственное, не может быть дано человеку иначе, как другим человеком.

Конечно, самые лучшие природные воспитатели ребенка — родители, и особенно матери, но обстоятельность не всегда позволяет им выполнять этот священный долг. Отсюда начинается благородное, высокое и доблестное поприще наставников или воспитателей. Поговорим о них несколько подробнее.

### Качества и обязанности наставников

Прежде всего наставник или воспитатель должен стараться заслужить доверие своих воспитанников, привязать их к себе, заставить себя любить, уважать, а иногда, когда нужно их сделать послушными и покорными, — бояться.

*Лучшее средство быть любимым детьми — самому любить их,* но этого еще не довольно, надо, чтобы они были убеждены, что к ним питают привязанность, берут в них участие. Должно, чтобы они замечали, что наставник считает их удовольствия как бы своими собственными, их печали своими печальми, их радость своею радостью. Они должны это видеть из его речей, из его действий и читать это в его глазах.

Дети имеют врожденную склонность выказывать свою умственную и нравственную силу; они любят выставлять напоказ свое умение в том или другом занятии. Воспитатели, умеете пользоваться этими склонностями в их пользу.

Так как цель доброго наставника состоит главнейше в том, чтобы упражнять все способности детей, то он должен стараться раскрывать в них ежедневно кроме успехов в науках новые чувства, новые способности. Он должен беспрестанно пробуждать в их душе идеи справедливости и честности, чувства добра и чести, ибо, замечает Руссо, прямота сердца, укрепленная рассудком, есть начало точности ума.

В нравственном и религиозном отношении наставник должен действовать так, как природа действует при телесном развитии. Он должен ежедневно доставлять своим питомцам новую пищу и материалы для просвещения, без чего их ум истощился бы и производительная сила его сделалась бы бесплодной.

Наставник должен стараться истреблять все дурные склонности в питомцах в самом их зародыше, истреблять в них гордость и тщеславие, которые всегда препятствуют им приобретать необходимые качества и сведения. Он должен печься, чтобы все их действия были следствием прямоты слов его и обдуманности наставлений.

*Наставник не должен употреблять много для того, что может быть выражено кратко, ибо краткость есть признак силы для детей.*

## Изучение характера детей

Всякий наставник и воспитатель должен изучать характеры и наклонности своих питомцев, дабы извлечь из того пользу для своих уроков и наставлений. Наиболее в минуты, посвященные отдыху, когда дети имеют более свободы, они показываются такими, каковы они есть. Тут можно следить за ними и давать их чувствам доброе направление.

### Наставники в отношении к родителям

Воспитатели должны входить в прямые сношения с родителями питомцев, чтобы удобнее согласовать виды и действия домашнего воспитания с воспитанием заведения. От этих сношений, всегда для детей открытых и ясных, в глазах ребенка возвысится и воспитатели и родители. Любовь, питаемую к последним, они распространят и на наставников, когда увидят, что они соединяют общие усилия для доставления им возможного счастья. В то же время власть родительская, ослабляемая часто неуместной снисходительностью, укрепитсся страхом и уважением, внушаемыми наставником.

Наставники обязаны давать откровенный отчет родителям насчет умственных способностей, наклонностей, добрых качеств и недостатков детей их. Нет надобности прибавлять здесь, что родители не должны оскорбляться, когда откровенное описание поступков детей их не всегда согласно с их мыслями. *Ложная похвала, расточаемая детям с целью угодить тщеславию родителей, есть непростительная слабость наставника и достойна всякого порицания.*

### Неуместное вмешательство родителей в дело воспитателей

С другой стороны, крайне нелепо родителям из ложно понимаемой ими любви к детям вмешиваться в благодетельные распоряжения воспитателей, обнаруживать перед юными созданиями ненамеренные ошибки или минутные заблуждения их или перетолковывать в дурную сторону меры, принятые наставниками. В ослеплении родительской любви эти жалкие родители не чувствуют, что они тем подрывают основу счастья своих же собственных порождений, отнимая у них безжалостно доверие к тем, кто судьбою поставлен блюстителем их жизни, их нравственности, их будущего.

С потерей доверия к первым, которых встретило на пути жизни их незакаленное еще опытом сердце, к тем, которые жертвуют для них спокойствием, удовольствиями, радостями, что же у них останется для прочего человечества? Мертвенное равнодушие, эгоизм, неблагодарность, желание незаслуженного успеха, скрытность и т. п., а с достижением зрелого возраста неуважение к самим виновникам их жизни.

С сердечным содроганием должны мы еще указать на родителей, которые приучают детей своих к доносам, понуждая их рассказывать все, что происходит в их маленькой сфере, и тем с ранних лет погашают в них всякое чувство чести, доброго товарищества и любви к ближнему. Что станет с такими детьми — родители узнают впоследствии сами. Мы из уважения к нашим читателям пройдем молчанием будущую судьбу и название, которое даст свет бывшему когда-то дитяти-доносчику.

## Благоустройство или дисциплина

Воспитатель или наставник может видеть, хорош ли заведенный им порядок по следующим признакам: если между питомцами нет ни страха, ни боязливого шептания, ни притворного почтения, ни недоверчивости, ни желания прятаться, но всегда ясные, открытые, довольные лица, полная доверчивость, свободная и благородная поступь, свободная речь, открытый, непотупленный взгляд, живая и одушевленная физиономия.

Заведенная им дисциплина должна быть более кроткая, дружеская, отеческая, чем строгая, школьная, судейская. «Изыскивайте, — сказал Фенелон<sup>2</sup>, — все средства сделать для питомца приятным все, что вы от него требуете. Если вы дали ему трудное занятие, старайтесь вразумить его, что за трудом скоро последует отдых и удовольствие. Не принимайте на себя без крайней нужды вида грозного и повелительного, заставляющего ребенка трепетать, — вы не сделаете его тем рассудительнее».

*Как излишнее послабление, так и неуместная строгость разрушают энергию характера детей и силу воли.* Юноши, таким образом воспитанные, получают постоянные похвалы своему послушанию, но им приходится эта робкая добродетель со вредом их характеру, который слабеет, портится и даже уничтожается. При всех своих счастливых качествах они будут в свете только жалкими игрушками обстоятельств и людей. Они будут телом без души, инструментами с порванными струнами. *Люди бесхарактерные ничтожны в обществе как для самих себя, так и для других.* Между ними можно встретить много честных людей, но ни одного гения, ни одного великого человека.

*Сила характера влечет к прекрасному и великому.* Умейте только дать ей нравственное направление и не уничтожьте под гнетом строгости или безмерного послабления.

## Развитие в питомцах нравственного чувства

Правила нравственности должны быть сообщаемы детям более фактами, чем словами. Старайтесь, чтоб ваша собственная нравственность была без упрека, ибо все действия ваши должны служить

примером для питомцев. Какого добра можно ожидать от того, кто, просвещая ум их, вливал бы яд порока в их юные сердца?

Пусть воспитатели не забывают должного уважения к юности, не представляют ничего нечистого их уму, их глазам, их слуху. «*Возможно ли, — сказал Руссо, — чтобы дети были хорошо воспитаны тем, кто сам не получил хорошего воспитания?*» Избегайте всех неприличных слов, которые скоро могут помрачить чистоту их невинности. Порочные привычки в них возрождаются очень скоро и без примера воспитателя.

## Правила для воспитателя преподающего

Все, что увлекает воображение, способствует обучению — факт неоспоримый.

Не давайте никогда вашим питомцам труда обременительного, требующего внимания напряженного.

Испытайте хорошенько силы каждого из них и потом требуйте исполнения по силам. Не утомляйте их предметами, несообразными с их возрастом.

Представляйте им непрестанно перспективу выгод, доставляемых хорошим воспитанием. Приводите им примеры, способные возбудить в них желание подражания.

Излишнее рвение к труду удерживайте вашей точностью, разнообразием и увлекательностью уроков.

Никогда не толкуйте о таких предметах, которые еще недоступны понятию ваших питомцев.

Ведите их постепенно от неизвестного к известному. Постепенность нужна всюду, особенно в преподавании.

Давайте полную свободу уму учеников — это условие всякого успеха, но при этом не допустите его обратиться в своевольство.

Остерегайтесь бранить детей за непонятливость; быть может, вы сами тому виною, незаохватив внимание ученика или худо объяснив предмет. *Можно быть ученым и не уметь учить.*

Старайтесь занимать учеников не формами и внешностью, а сущностью вещи. «Как можно менее форм, — сказал Руссо, — но сущности, истины и рассудка. Поступайте с детьми, как с взрослыми, и вскоре они будут так же опытные».

Обнаружьте и опровергните сильно и смело перед вашими учениками все заблуждения и нелепости, в которые впали многие авторы; через это вы возродите в ваших учениках любовь к истине, без которой всякий талант более вреден, нежели полезен.

Старайтесь научить вверенных вашему попечению тому общему взгляду на предметы, который сразу все обзревает и соображает. Не упускайте, однако ж, без должного внимания и взгляда, глубоко вникающего в подробности. Совершенство этих двух качеств производит гения.



При обучении собственно следуйте прогрессивному ходу самой природы, которая никогда не делает скачков. Преподающие в этом отношении не должны увлекаться желанием некоторых родителей, жаждущих скорее насладиться успехами своих детей, скорее видеть их кончившими курс учения.

Чрезмерно ускорять ход обучения — значит вредить собственным их выгодам. Для всего есть время: плод слишком ранний или который принудили созреть искусственно никогда не имеет той приятности, свежести и вкуса того, который созрел, будучи предоставлен медленному и незаметному влиянию природы.

## Нечто о наружных качествах питомцев

Вежливость, ловкость и приятность в обращении детей и юношей суть такие качества, которыми, к сожалению, воспитатели слишком мало дорожат. Однако ж они составляют при воспитании немаловажный предмет. Конечно, главное заключается в том, чтобы упрочить фундамент здания, но не следует же из этого оставлять фасад его грубым, тяжелым и необделанным. Приятность для силы то же, что красота для добродетели или оправда для бриллианта. Бесполезно, я думаю, напоминать наставникам о наблюдении за наружным видом питомцев и строгом наблюдении за их опрятностью. Чистота наружная должна отвечать внутренней. Если по несчастию кто-либо из воспитанников имеет физический недостаток, располагающий других к насмешкам, остромам над несчастным, то непременно дело наставника — взять обиженного природой под свою защиту, т. е. выставить перед воспитанниками превосходство осмеиваемого в нравственном отношении перед самими насмешниками.

## Наказания и награды

Наказания должны быть распределяемы осторожно, тогда они не изглаживают того впечатления, которое должны производить.

Наказывайте реже; страшитесь приучать питомца к наказанию; лучше предупреждайте его проступки строгим надзором.

В особенности предпочитайте такие наказания, которые были бы прямым следствием вины. *Когда наказание оправдывается самой сущностью проступка, тогда ребенок убеждается, что оно справедливо.*

Остерегайтесь слишком внушать вашим питомцам страх наказания. *Душа под влиянием страха повинуется рабски, не по совести, но по закону рассудка.*

Пусть наказания ваши будут легки, но всегда сопровождаемы обстоятельствами, могущими возбудить угрызения совести, например: покажите провинившимся питомцам вид, что вы все сделали, чтобы не довести их до проступка, что вы сами огорчены необходимостью

прибегнуть к наказанию, объясните им, сколь жалки те, которые до того лишаются чести и рассудка, что должны быть наказываемы. Не будьте с ними дотоле ласковы, пока в них не обнаружится раскаяние.

Делайте наказания ваши явно или тайно, смотря по тому, считаете ли вы нужным нанести виновному более стыда или показать ему, что вы хотите его избавить от него. Стыд публичного наказания должен быть для вас последним средством.

Можно также извлекать пользу из страсти детей к забавам, но только с осторожностью, ибо перспектива живого удовольствия, потрясая детское воображение, может ослабить внимательность к учению.

Наставники и воспитатели всеми мерами должны избегать наказаний оскорбительных, которые могут питомца сделать посмешищем перед товарищами; наказаний, лишаящих его бодрости или через меру раздражающих его чувствительность. Конечно, надо иногда употреблять в дело стыд, но только должно очень искусно действовать этим орудием. Выговор и легкое наказание часто бывают достаточны для исправления питомца, уклонившегося от исполнения своего долга. Дети не все сходны между собой: что годится для одного, то не действует на другого. Наставнику предоставляется разнообразить средства, ведущие к исправлению. *Обращение с питомцами всегда однообразное мало приносит успеха.*

Касательно назначения наград должно принять законом, чтобы оно было основано на успехах при строгом соображении нравственности, способностей и прилежания, ибо что одному дается шутя, то другому часто стоит утомительных трудов и лишений. С другой стороны, многие воспитанники берут верх у наставников легкостью дара слова и разглагольствиями; тихие и мрачные от природы дети называются вялыми и стоят позади. Это несправедливо. В кругу воспитанников бойкость и застенчивость должны быть судимы, как и в благовоспитанном обществе, где награды внимания сыплются, как известно, не всегда на одних говорунунов. В учебном заведении всегда выигрывают смелые и бойкие. Неразвязные, быв устраниены от почестей, не менее того чувствуют всю несправедливость к своим достоинствам. К чему же теперь приведет обыкновение возбуждать деятельность молодых людей почетными листами, медалями и пышными наградами? Все это лишь развивает в сердце одних чувство враждебности, а в других — тщеславия и суетности, которые заставляют одних страшиться всякого успеха, других — товарищей, желать их падения, на котором должно быть построено здание ожидаемого ими счастья. Для обиженных горе и слезы превознесенных делаются источниками радостей.

А если, чего избави бог, в присуждения наград вмешаются еще расчеты покровительства, оппозиционной поддержки, родственных видов и пр. и пр., то награды становятся для многих истинным поношением в кругу товарищей. Не входя в подробности, я прошу воспитателей послушать, что говорят многие отличенным не отдельными го-лосами, а целым классом.

Удовольствие, получаемое от исполнения своего долга и совести, надежда собственного усовершенствования, желание достигнуть предположенной цели, чувство самоуважения — вот что должны воспитатели укоренять в сердцах питомцев.

*Приучайте их делать добро для самого добра.*

## Конференции или совещания

Конференции или совещания, происходящие между воспитателями и наставниками о различных предметах, входящих в область воспитания или преподавания, весьма много могут способствовать к усовершенствованию того и другого, и надо желать, чтобы этот обычай был введен во всех учебных заведениях. Не худо, если бы воспитатели собирались все вместе почасту и обсуживали поступки вверенных попечению их детей, а преподающие рассуждали о выгодах или невыгодах метод преподавания, приложении их на деле и даже о самих обязанностях наставников. Там каждый из них сообщал бы результаты своих изысканий, изучения, опытов, наблюдений и своих теоретических и практических видов. Сущность их вместе соединенных опытов сделалась бы общим сокровищем для всех.

Но секрет пользы таких наблюдений состоит не в том, чтобы их получить к сведению и предоставить исполнение дальнейшему потомству, а в том, чтобы придумавший меры по какой бы то ни было части тотчас же, если они окажутся основательными, и привел их в исполнение. Это, с одной стороны, покажет ревность делателя, а с другой — заставит приостановиться тех, которые бы хотели внести в совещание блестящие планы только на словах, а не на деле.

Конечно, главные условия, которые должны быть неизменно соблюдаемы на подобных конференциях, — это благородная откровенность, удаление всякой личности, самолюбия, тщеславия и эгоизма. Пусть тот идет на совещание, кто одушевлен одним желанием пользы и блага юношеству, а не желанием выказать себя нередко худо обдуманными проектами или мнимой привязанностью к детям.

Не забывайте, воспитатели, что принятая вами обязанность священна и вы первые дадите отчет в том, как ее выполнили.

## Николай Платонович Огарев

(1813—1877)



Русский революционер, публицист, поэт, друг и соратник А. И. Герцена. Родился в дворянской семье. Рано лишился матери. Первоначальное образование получил дома. В 1830 г. поступил в Московский университет, где в то время уже учился А. И. Герцен. Хотя Н. П. Огарев числился вольнослушателем юридического факультета, он посещал также и лекции на физико-математическом и словесном факультетах. Интересы к естествознанию и философии роднили его с Герценом.

Мировоззрение Н. П. Огарева формировалось главным образом под воздействием движения декабристов, а также идей Великой французской революции, поэзии А. С. Пушкина,

К. Ф. Рылеева, произведений Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллера, идей западноевропейского утопического социализма. Вокруг Н. П. Огарева и А. И. Герцена возник студенческий кружок, в котором преобладали политические интересы. В 1834 г. Н. П. Огарев вместе с А. И. Герценом и некоторыми другими участниками кружка был арестован и после 9 месяцев тюрьмы сослан в Пензенскую губернию.

Педагогические идеи Н. П. Огарева возникли вместе с его проектами улучшения форм хозяйствования помещиков. Так, в 1837 г. Огарев задумал учредить губернские комитеты сельского хозяйства. Ими должны были руководить лучшие хозяева-помещики. В ведении этих комитетов должны находиться и сельские училища («училища сельского хозяйства»), где преподавались бы грамота, закон божий и теория агрономии с возможными применениями на опыте.

После смерти отца (1838) Н. П. Огарев освободил от крепостного состояния своего первого учителя, а в начале 1839 г. им были отпущены на волю крестьяне с. Верхний Белоомут Рязанской губернии с обязательством уплатить ему выкуп за землю.

Во время поездки на Кавказ с разрешения пензенского губернатора (1838) Н. П. Огарев познакомился с поэтом-декабристом А. И. Одоевским. Эта встреча описана им в рассказе «Кавказские воды». После окончания срока ссылки (1839) Н. П. Огарев вернулся в

Москву, где сблизился с В. Г. Белинским и Т. Н. Грановским. В идейной борьбе 40-х гг. вместе с Белинским и Герценом он стоял во главе зарождавшегося революционно-демократического направления.

1841—1846 годы Н. П. Огарев провел за границей. Длительное путешествие по Европе (Париж, Рим, Вена, Берлин и другие города) обогатило его новыми впечатлениями о разных сторонах жизни народов Франции, Италии, Австро-Венгрии, Германии. За границей Н. П. Огарев встретился с В. Ф. Одоевским (1842), изучавшим постановку обучения в сельских начальных школах. В эти же годы Н. П. Огарев познакомился с произведением Л. Фейербаха «Сущность христианства» (1841) и понял разрушительную силу этой книги для христианства.

После возвращения в Россию Н. П. Огарев переехал в одно из своих имений — Старое Акшено Пензенской губернии (1846—1851). При посещении с. Верхний Белоомут, куда он попутно заехал, чтобы посмотреть, как живут прежние его крепостные, он понял, что многие попали в новую неволю: богатые крестьяне взяли на себя немалую долю выкупа вместо неимущих, а за это пользовались их наделами и личным трудом. Огарев задумал превратить помещичью усадьбу в показательную ферму и открыть заводы и фабрики — винокуренные и сахарные. Но крестьяне не поняли Огарева, по вековечной привычке не доверяя барину.

Н. П. Огарев пришел к выводу о необходимости распространения грамотности в народе. Он составил проект «Народной политехнической школы», чтобы с ее помощью преодолеть косность и невежество, возбудить интерес к знаниям и подготовить крестьян к овладению рациональными формами сельскохозяйственного труда. Крепостничество выработало привычку к рабству, слепое повиновение, «нехотение постоять за свое право открыто». Эту психологию крестьянина Огарев намеревался изжить школьным воспитанием, призванным активизировать его личность, сделать способным к решительным действиям, к борьбе за право на человеческую жизнь.

Проект Н. П. Огарева представляет большую теоретическую ценность как одна из первых попыток использования общего образования народа для улучшения крестьянского труда и быта. Огарев считал «Народную политехническую школу» едва ли не главным средством переделки психологии крестьян. Заслугой его несомненно является то, что он обосновал новый тип школы для народа, хотя и неосуществимый в то время.

При вторичном аресте Н. П. Огарева (1850) жандармы нашли черновики его статьи «Рассуждения об основах народного образования», содержавшие положения проекта и другие мысли о том, каким он представлял себе школьное дело для народа.

Последующее хозяйствование Н. П. Огарева в Симбирской губернии с целью внедрения «очеловеченного» вольнонаемного труда (на Тальской писчебумажной фабрике) окончилось крахом (фабрика сгорела). Этот период (1851—1855) промышленных поисков Огарева, вероятно, убедил его, что идеальные представления сначала об образ-

цовой ферме, а потом об образцовой фабрике по переделке психологии «русского мужика» в духе Р. Оуэна требуют серьезных поправок. В 1856 г. он уехал в Англию. В Лондоне возобновилась его литературно-публицистическая деятельность. Совместно с А. И. Герценом он руководил Вольной русской типографией, издавал газету «Колокол», сотрудничал в «Полярной звезде», был неутраченным пропагандистом революционных идей, участвовал в подготовке и создании общества «Земля и воля».

---

## 〈Народная политехническая школа〉<sup>1</sup> Ecole polytechnique populaire

### 1

Прежде всякого плана школы нам надо согласиться в основаниях (principes) народного образования. Для этого я предложу один вопрос: что мы называем невежеством? Если мы согласны в определении невежества, то мы не можем разойтись в определении образования. Невежество — двух родов: или простое незнание истины и действительности (réalité), или искаженное понятие истины и действительности, что составляет заблуждение (erreur) и предрассудок (superstition). В этом, я думаю, спорить нельзя. Теперь посмотрим, в какой форме и тот и другой род невежества является в нашем народе. Станем отвечать на 1-й вопрос: чего наш народ не знает? Он не знает:

1. Личного достоинства человека. Отсюда отсутствие понятий чести, права и гражданства. Однако в народе существует некоторый кредит, однако существует некоторого рода законность, однако каждый мужик — член общины. На это я стану отвечать в отделе невежества par erreur et superstition<sup>2</sup>. Из непонятия личного достоинства отчасти происходит отсутствие деятельности. Говорю отчасти, потому что это только одна из причин косности нашего народа; о других скажу после. Косность, непосредственная косность, лень ума и рук, если она не есть апатия после огромных несчастий или идиотизм, необходимо заставляет предполагать отсутствие понятия о личном достоинстве. Человек самостоятельный не может не действовать.

2. Народ не знает никакого научного объяснения естественных явлений и приложения науки к промышленности. Его труд основан на неподвижной рутине, и все его понятия в механике и земледелии тотчас перебрасывают в невежество par erreur et superstition.

Теперь разберем же его заблуждения и предрассудки.

1. Он привык думать, что он рожден рабом и что на это воля господня. В привычке к рабству и в вере в фатализм божьего произвола — корень всех его заблуждений и предрассудков.

Он верит, что жизнь его, его достояние, удача и неудача в предприятиях до такой степени в руках провидения, что он даже не заботится

сознательно о сохранении жизни и здоровья. Если у него дом неудобен, одежда нехороша, двор грязный, он ничего не спешит поправить или изменить, потому что жизни-то не спасут никакие человеческие пособия и все будет только, как богу угодно. Он скверно пашет и молится о дожде или вёдре. Эта вера снимает с него обязанность сколько-нибудь мыслить, даже запрещает ему мыслить, и попы спеца́т ему сказать, что изменить *status quo*<sup>3</sup>, на который была воля господня, значит идти против воли господней. Если вы откровенно подумаете, то, может быть, и возразите мне, что попы говорят не тем языком; но, без сомнения, согласитесь, что они при всяком удобном случае говорят именно то своим языком. Заметьте по статистическому опыту в наших деревнях, что не более как 5% крестьян богатеют. Мы сами невольно привыкли считать их исключительными людьми. Если остальные, т. е. масса (не исключительные люди), работают и кормятся, то это потому, что они по невольному и бессознательному опыту чувствуют, что провидение не положит им печеного хлеба в рот и не спасет их от замерзания, если бы они голые вышли на мороз. Но даже и исключительные люди в поступках идут на *авось* — слово, которое опять выражает фатализм воли господней. Заметьте, что ни в одном языке не существует этого слова, кроме нашего. Французское *Peut être*<sup>4</sup> (а другие языки не выразили ничего лишнего против смысла этого французского слова) выражает сомнение и надежду; оно редко приходит в голову французам. А наше *авось* выражает положительное вероятие и употребляется беспрестанно, особенно с присовокуплением: бог поможет. *Авось бог поможет* даже на языке наших воров весьма обычная поговорка. Что же такое эта вера в фатализм провидения, которому, заметьте, верят без всяких нравственных оснований за или против какого-нибудь дела. Это — ужаснейший формализм веры, признающий деспотизм бога помимо всякого разумного и нравственного содержания. Это начало лежит в нашей церкви, которая не столько выезжает на христианской морали и Моисеевых заповедях, сколько на формальном богослужении обрядов, постов, земных поклонов, вообще всяких кривляний, которые мы согласны делать перед существом, безусловную власть которого мы признали и которого боимся, как черта. Наша народная вера в фатализм божьего произвола есть рабский страх перед властью, признанной формально, без всякого нравственного содержания; это какой-то обрусившийся иудаизм, который поддерживает косность, рабскую робость, уничтожает самостоятельность человека, мешая пользоваться изучением сил природы, а все нравственные понятия сводит на жалкий формализм церковных постановлений.

2. Как вера в фатализм божьего произвола дает нам формальную религиозность помимо всякого нравственного содержания, так привычка к рабству, признанному законодательством, дает нам формальную законность помимо всякого права, формальное судопроизводство помимо правосудия и общинный быт, который есть формальное равенство. Я не знаю, как иначе назвать равенство подати при неравенстве сил, равенство земель при неравенстве трудов и капиталов. Наша

община есть равенство рабства. Мир (мирское управление) есть сборище, на котором каждый является палачом и жертвой, завистником и боящимся зависти; мир есть выражение зависти всех против одного, общины против лица. Если на Западе идея равенства требует, чтоб всем было равно хорошо, то на миру равенство требует, чтоб всем было равно дурно. Результат всего общинного, административного и судебного устройства тот, что мужик (лучше скажу, русский человек вообще) не в состоянии понять, чтоб человек мог не принадлежать чему-нибудь, что он может быть сам по себе. Все, что здравый смысл должен вносить в общественную жизнь, у нас пробивается по секрету, обходя обманом закон и общинное устройство. Все это опять приводит к отсутствию деятельности и честности, к вечному испугу и нехотению постоять за свое право открыто. Гражданственный формализм делает то, что для народа идеал грамотного человека есть делатель фальшивых бумаг, т. е. человек, который может писать фальшивые виды и кляузные просьбы и ответы; а между тем кляуза есть — хотя воровским путем — восстановление общечеловеческого права, потому что обманывает формализм гражданственности, отличающейся отсутствием права. Странное совпадение плутовства с правосудием!

3. Предрассудков в земледелии и обыденной жизни не оберешься. Сюда относится и привычка к трехпольному хозяйству, и привычка к известной стройке жилищ, способствующей грязности и болезням, и смесь поверий языческих и христианских, которые столько же смешны, сколько отвратительны. В отношении гигиены они уже становятся смертоносными.

Итак, три рода предрассудков: религия, гражданственное устройство (разумея под этим общинный быт как коренное основание) и хозяйственное устройство. Общий результат их — опять косность в нравственном и индустриальном отношении. И вот против чего должно действовать воспитание. Очевидно, что невежество заблуждений и предрассудков составляет для воспитателя действительную борьбу, между тем как простое незнание непосредственно устраняется учением. В борьбе с предрассудками посредством воспитания мало одного учения, весь образ жизни учеников должен быть устроен ежеминутным противодействием предрассудкам, привитым с первого детства. Эта задача весьма нелегка, особенно при иных препятствиях, которых задняя мысль должна преследовать воспитателя. Но какие бы ни были препятствия, единство метода необходимо в воспитании. Этот метод, очевидно, должен быть противоположен всякому предрассудку. К счастью, этот метод есть существенная человеческая сторона в каждом человеке: это — рассудок, здравый смысл. Воспитывать здравый смысл значит истреблять предрассудки.

После этого введения переходу прямо к плану моей школы сельского хозяйства.



## **А. Образ жизни учеников.**

1. Ученики не будут принуждены исполнять какие бы то ни было обычаи, от которых пахнет обрядом и формализмом.

2. Ложь и обман будут преследоваться учителем следующим способом: показывая, что ложь из боязни напрасна, потому что отношения ученика и учителя отнюдь не будут основаны на страхе, а на уважении и соревновании. Обязанность учителя — всегда выказывать, во-первых, бесполезность и ненужность обмана и потом его подлость. Это единственный путь приучить к честности.

3. Ученики встают в одно и то же время. Вставши, убирают комнату, умываются, расчесывают волосы и тогда идут к своим занятиям.

4. Постная пища уничтожается. Кушанья должны быть разнообразны: кроме мяса, приготавлиаемы из всяких овощей, легко добываемых мужиком. Развитие вкуса должно уничтожить лень. Уже Фурье<sup>5</sup> заметил, что хороший обед — главная цель индустрии.

5. Ученик не входит в школу с грязными ногами.

6. Ученик, раз поклонившись на улице учителю, помещику или кому из старших, обязан надевать шляпу.

7. Ученик, прося прощения за проступок, не смеет становиться на колени. Он предупрежден, что это считается подлостью.

8. Матери, отцы и родственники могут навещать учеников, но ученики домой не отпускаются.

9. Время труда, завтрака, обеда и сна определено. Труд разнообразен. Урок и телесная работа сменяются 2 раза в день.

10. Ученики спят на кроватях. Сменяют белье 2 раза в неделю. Никогда не спят ночь одетые. Кафтан должен быть вычищен и платье не валяться где попало.

11. В комнатах воздух чист и зимой определенная температура.

12. Телесных наказаний не существует. Maximum наказания — отдельный арест.

14<sup>6</sup>. Ученики должны знать наперед, что по окончании курса, в награду за успех, они получают освобождение от крепостного состояния с условием пробыть 4 года в своем крае\*.

## **В. Наука.**

Курс разделен на 4 года. Главное положение в течение трех первых лет: ученику ничего не говорится о фантастических предметах и исторических предрассудках. Учитель самими уроками и обращением должен пробуждать соображение так, чтоб оно противоречило закоренелой нелепости.

Вот сами уроки:

*Первый год.* Два первых месяца грамота по методу Жакото<sup>7</sup>. Ученик учится считать по пальцам и по счетам и писать цифры. Читать он учится печатное по гражданским буквам. Книгу избрать довольно трудно и надо подумать. Церковной печати он вовсе не учится. Читать ему придется больше писаное, чем печатное, потому что писа-

\* Ученики из моей деревни, может уже и прежде будут свободны, но обязаны остаться в школе и в нашем крае означенное число лет.

ных материалов мы предоставим больше. Выучившись писать, ученики продолжают писать под диктовку, которой содержание зависит от нас. Учатся арифметике. Утренний класс занимается арифметикой и объяснением атмосферических явлений (метеорологией и физикой) опытами, легко понятными и не требующими математических расчетов. Вечерние классы составляют диктовку предметов, которые должны быть опытом объяснены на другое утро. К концу зимы (а наша школа не может иначе начаться, как осенью) даются понятия о химии. Делаются аналитические опыты над телами, которыми мы наиболее окружены. С весны знания учеников в физике и химии прилагаются к почве и растительности, но все химические сведения относятся только к качественному разложению, а не к количественному.

*Второй год.* Преподается геометрия. Уже с лета ученику даются геодезические понятия, и переход к геометрии будет нетруден. Физика переходит к механике, т. е. к объяснению законов движения, и дается теоретическое понятие о машинах. Химия переходит в количественный анализ, и объясняется теория пропорций. Анализы не производятся над телами редкими, а вертятся около почв и употребительнейших веществ.

*Третий год.* Физика и механика преподаются подробнее. Присовокупляется популярное изложение астрономии. Химия, не прекращая приложений к земледелию и физиологии растений, переходит в физиологию животных и применяется к скотоводству. Дается понятие о геологии и ботанике, преподаются лесоводство, технология и сельское хозяйство.

*Четвертый год.* Продолжаются естественные науки с включением анатомии и краткой зоологии. Преподается сельская и техническая архитектура. Это в утренние часы. Вечерние часы посвящены:

а) грамматике, которая до сих пор ограничивалась правописанием по рутине, а теперь должна логически разобрать состав речи; б) географии с приложением к производительности и торговле разных стран; в) политической экономии; г) кое-чему об истории и отсюда; е) понятию права, нравственности и прямому нападению на предвзвешенные (в известных границах); *entre autre*<sup>8</sup>; (ф) критическому обзору наших постановлений.

Мне скажут, что это почти университетский курс. Если б и так, что же за беда? Но размер науки и практическая цель покажут, что это не университетский курс, а именно тот, который должен образовывать селянина. Нам предстоит или просто выучить грамоте 50 школьников, из которых, разумеется, ничего не выйдет, кроме людей, которые забудут читать и писать за неимением книг и времени, или образовывать человек 10—15 сельских учителей и начальников и пустить их как ферменты в наши общины. Я думаю, последнее разумнее, кроме того, что для малого числа учеников мы выберем лучших субъектов, что мужикам не в тягость отдать в школу по одному мальчику со 100 душ и, след[ственно], не будет недовольных, которые бы приходили смущать учеников или дать повод к иным неприятностям. О школе для женщин я ничего не говорю; да мне кажется, что для нее и час не про-

бил, да и нам нельзя растрчивать внимание на слишком много предметов. Еще замечу, что в продолжение всего времени мы с учителем обязаны составить народно-учебную книгу.

### **С. Телесная работа.**

*Первый год.* Зимой: столярное, кузнечное, слесарное и медное ремесло. Летом: огород.

*Второй год.* Зимой: в мастерских ученики делают усовершенствованные полевые орудия и модели самых несложных машин.

*Третий год.* Ученики строят модели мельниц, молотилен etc. Летом: огород.

*Четвертый год.* Зимой: продолжают устройство моделей. Летом: строят какой-нибудь завод, который сами пускают в ход на пятую зиму.

Возделывание огорода соединено с изучением систем сельского хозяйства. Ферму ученики посещают при объяснении возможных улучшений. Завод, строимый учениками, должен быть рассчитан на выделку знакомых ученикам плантаций.

### **Д. Гигиена.**

Порядок в жизни, чистота жилища и мастерских, чистота воздуха в них и здоровая пища — к этому ученики приучаются бессознательно, а впоследствии им объясняется, почему что здорово или нет. Медицинские сведения ограничиваются гигиеническими понятиями и наставлением, как поступать с внезапно заболевшими и в несчастных случаях. Ученики должны уметь пускать кровь из руки.

Порядок в жизни влечет за собой:

### **Е. Распределение труда.**

Встают в 4 часа. От 5 до 8,5 класс. От 8,5 до 9 завтрак. От 9 до часу мастерская или огород. В час обед, до 3 отдых. От 3 до 6 класс. От 6 до 8 мастерская (при свечах) или огород. В 8 ужин, потом сон. Выходит: час на чистку комнат и себя, 6,5 часа класса, 6 часов телесной работы, 4 часа на еду и отдых и 8 часов сна<sup>9</sup>.

Воскресенье зимой: отдых, состоящий в гимнастических упражнениях в зале, занятиях на скотном дворе, беседах с учителем, чтении ненаучных книг.

Воскресенье летом: прогулки по лесам, полям, оврагам, приноровленные к лесоводству, ботаническим и геологическим сведениям и съемке планов.

Можно учредить воскресный класс, в котором ученики будут учить детей просто грамоте.

Данные все говорят в пользу моего плана. Наука выведет из незнания. Предрассудки не будут иметь пищи, а напротив того, наука нечувствительно перебросит из них совсем в другую сферу. Воспитаем мы людей практических, к делу прилагаемых, здоровых умом и телом; добросовестных, потому что им не будет ни примера, ни поощрения к обману; мужественных духом, потому что их отучат от испуга и приучат к чувству самостоятельности; трудолюбивых — это уже обязанность учителя и моя пристрастие к труду. Они выйдут свободными людьми, хотя и обязуются остаться четыре года в нашем крае,

чтобы успеть иметь влияние и обучать других. Во всяком случае, мы образуем человек 10 отличных мужиков-пропагандистов, и воскресными классами мы обучим большое количество детей грамоте. Чего же более? А между тем приготовится к печати курс популярной энциклопедии.

Лета учеников для поступления в школу etre 12 et 14<sup>10</sup>.

Из сего видно, что требуется от учителя и насколько он должен быть близок мне, единомыслен и единокрушен. Плата от 1500 до 2000 в год и хорошее содержание.

Вот мое поручение: сыскать учителя. Он будет называться моим лаборантом, и когда будешь писать о нем, так и называй. Если он не сведущий в сельском хозяйстве — выучится здесь; но математику должен знать хорошо, а естество[енные] науки отлично и иметь привычку производить опыты. Умствен[ные] способности, само собой разумеется, какие. Хорошее поведение необходимо. Когда найдешь, напиши тотчас, мне хотелось бы в сентябре открыть школу. Если к тому времени не найдется, то нельзя иначе открыть, как после Нового года, ибо я от половины октября до половины декабря буду в Москве.

Введение этой программы есть оглавление большой статьи, которая будет писаться года три и больше.

## Народные земледельческие училища<sup>11</sup>

*Россия — государство  
преимущественно  
земледельческое*

### 1

Недостаточность народных училищ и необходимость новых деревенских училищ так очевидны, что этого не нужно доказывать.

Понятно также, что новые деревенские училища преимущественно относятся к крестьянскому населению. Следственно, земледельческий интерес не может не занимать существенного места в преподавании.

У нас не слишком много говорят о необходимости капиталов для усовершенствования земледелия и слишком мало о необходимости познаний о земледелии для его усовершенствования. Таким образом, поставив усовершенствование понятий о земледелии главной целью училищ, мы, конечно, привлечем к заведению их и землевладельцев и самих крестьян и получим согласие самого правительства на размножение их.

При такой главной цели училища мы, без сомнения, должны ввести в преподавание все предметы, способствующие этой цели, и устранить по возможности предметы, для нее ненужные и которые, поглощая время, только мешали бы настоящим занятиям.

Сколько бы ни желательно хороших помещений для школ, но мы не думаем, чтоб на первых порах были возможны большие постройки. Между тем почти у каждого землевладельца и при всех волостных правлениях найдется лишний флигель или возможное помещение, которым и надо воспользоваться, избегая обременительных затрат.

Может быть, землевладельцы захотели бы учредить даровые школы, но еще лучше, если крестьяне согласятся тратить небольшой училищный сбор для покупки книг, инструментов, содержания училища, найма учителей и т. п. Сбор этот должен быть определен соглашением между участвующими в заведении и содержании училищ и потому в разных местностях может быть разный, и нет нужды к составлению единого повсюдного правила. Разумеется, пожертвования дозволяются.

В самом начале не могут образоваться высшие классы и будет иметь место только первый класс, класс просто грамотности, но все же приспособленный к данной цели.

Будут ли в этом классе мальчики и девочки вместе или порознь — пусть это решают учредители школы где и как хотят. Может быть, по смешению возрастов у нас будет неудобно иметь мальчиков и девочек вместе; а между тем в училищах Северной Америки и в европейских киндергартенах<sup>12</sup> учение обоих полов вместе не имело никакого дурного влияния. Также образованные девушки захотят, вероятно (с платою или без оной), быть преподавательницами, в особенности в классах девочек, а может быть, и в классах мальчиков или мальчиков и девочек вместе. Это увидится при заведении училищ.

Весьма полезно было бы учредить при училищах в свободное время от уроков практические занятия, т. е. рабочие классы. Под этим я разумею: для мужчин — плотничество, столярничество, — словом, всякое ремесло (портные, сапожники и пр.) и даже, где местные условия способствуют, всякое заводское и фабричное изделие; также для девушек всякие женские рукоделия, особенно относящиеся к сельским потребностям. В местностях, близких к торговым рынкам, разумеется, училищные работы могут перейти за пределы работ, исключительно удовлетворяющих сельские потребности, а чтоб приохотить учеников и учениц к подобным работам, надо, чтоб училищный совет делил между ними барыши, от их работ происходящие.

Теперь перейдем к распределению предметов учения. Мы уже сказали, что, несмотря на предположение нескольких классов, в начале заведения училищ может существовать только один класс, просто

класс грамотности. Из него уже через некоторое время могут составиться высшие классы, т. е. классы, где более подробно будут разъясняться сведения о земледелии и технологии.

В первом классе грамотности все преподавание заключается в учении читать, писать, считать и чертить (т. е. уметь по размеру начертить геометрическую фигуру, уметь употреблять циркуль). Если мы вспомним, как в земледелии важно знание межевания, то польза черчения будет для нас очевидна. Тут весьма удобно соединить преподавание арифметики с черчением, т. е. ввести графическое преподавание арифметики как наиболее легкое и живое и наиболее идущее к нашей земледельческой цели. Для этого потребуются составить специальный учебник, который, конечно, не встретит цензурных препятствий.

Главный вопрос в первом классе — что читать, так чтоб не терять из виду цели земледельческого образования. И тут требуется составление новых учебников, где бы объяснялись понятия о почве, ее составе, отношении к воздуху, воде, свету и т. д.; такие учебники должны состоять из отдельных фраз так, чтобы ученики, учаще складывать, уже запомнили что-нибудь полезное. Конечно, учебники должны иметь особенно в виду применение понятий к местностям. Когда же ученики умеют плавно читать, чтоб более заинтересовать их, не худо заняться составлением рассказов, повестей. (Например, повести Погосского.)

## 6

После этого может уже составиться второй класс. Здесь учебники должны уже состоять не из отдельных фраз, а более подробных популярных объяснений начальных оснований физики, неорганической химии, геологии — в приложении к лесоводству (где требуется) и к познанию кормовых трав и местных хлебных и медицинских растений. (Тут и в следующем классе нельзя терять из виду уничтожения диких врачебных предрассудков.)

## 7

Третий класс был бы окончательным высшим классом. Здесь требовалось бы преподавание:

- 1) оснований геометрии в приложении к межеванию на практике;
- 2) более подробные объяснения из физики;
- 3) земледельческая химия и теория земледелия;
- 4) история земледелия как дело, наиболее объясняющее и прежние ошибки и будущие улучшения;
- 5) из естественных наук все, относящееся к цели;
- 6) технология и популярное объяснение некоторых приложений механики.

Богословие было бы слишком непонятно для возрастов, в которых все религиозное сводится на хождение в церковь и исполнение треб. Поэтому оно, скорее, может быть отнесено к ученикам окончательного класса и преподавание его может быть возложено на приходских священников, которые могут учредить лекции в воскресные дни.

Распределение часов занятий не может войти в общую программу; оно совершенно должно соотноситься с местными удобствами.

### **Из доклада «О прекращении в некоторых гимназиях преподавания греческого языка и замене сего предмета курсом наук естественных»**

Вашему императорскому величеству благоугодно было высочайше повелеть мне представить мнение: не полагаю ли я, так же как ваше величество, что преподавание греческого языка *во всех гимназиях* совершенно лишне. Ваше величество изволите находить достаточным оставить преподавание сего языка только в некоторых гимназиях, как-то в Нежине и Таганроге, в прочих же отменить и за сим исключить из сметы жалованье греческим учителям в упраздненных местах.

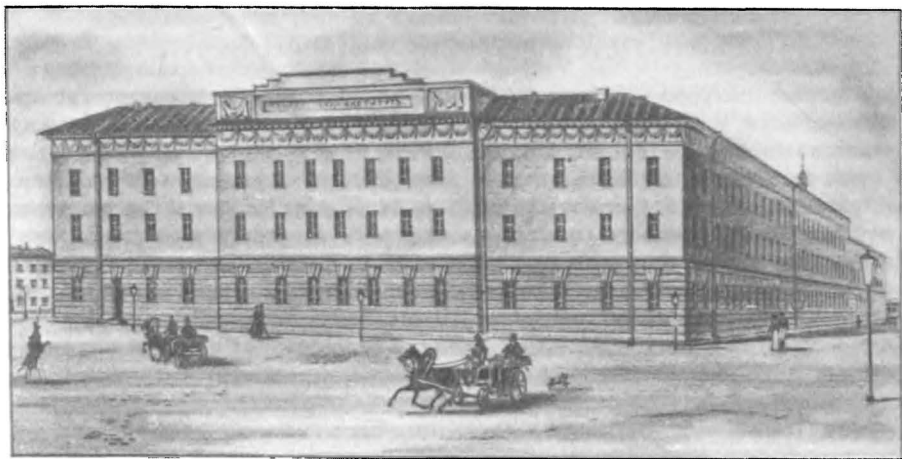
Имею счастье всеподданнейше донести:

1. Удостоверившись личным обозрением в прошлом и текущем годах значительного числа гимназий, что преподавание если не во всех, то, по крайней мере, во многих сего рода заведениях греческого языка излишне, я намерен уже был соображения мои по этому предмету представить на высочайшее усмотрение.

2. Что из числа состоящих ныне в империи 74 гимназий греческий язык преподается только в 45...

3. Я предполагал оставить преподавание греческого языка:

а) в городах, где находятся университеты, именно в С.-Петербурге, Москве, Дерпте, Киеве, Харькове и Казани, с назначением по одной гимназии в каждом для приготовления молодых людей к поступлению в университеты по историко-филологическому факультету, в который никто не принимается без знания греческого языка; б) в одной из одесских, Таганрогской, Нежинской и Кишиневской гимназиях по значительности там греческого населения и в) в главных городах Остзейской губернии: в Риге, Ревеле и Митаве — по уважению к особому устройству гимназий Дерптского учебного округа, имеющих преимущественной целью *филологическое* приготовление молодых людей к высшему образованию, по каковой причине эти заведения оставлены на прежнем основании и в 1849 г., когда введено было преподавание законоведения во все прочие гимназии.



Петербургский технологический институт. Основан в 1828 г.

4. Не смею скрыть от вашего величества, что с упразднением в остальных затем 31 гимназии обучения греческому языку я признавал не только полезным, но и необходимым заменить этот предмет введением в гимназический курс *наук естественных*, которые, составляя потребность современного образования, преподаются в сокращенном объеме не только в военно-учебных заведениях, но даже и в состоящих под покровительством государыни императрицы институтах для воспитания девиц. На сей конец я полагал в помянутых 31 гимназии жалованье старших учителей греческого языка обратить к производству старшим учителям естественных наук, стараясь вводить преподавание последних и в те гимназии, где вовсе не обучали греческому языку, если только откроются к тому денежные средства. По мнению моему, с допущением этой меры не только довершилась бы полнота образования учеников, намеревающихся прямо из гимназий поступить в гражданскую службу, но и ощутительно облегчилось бы подробное и основательное изучение естественных наук для студентов физико-математического и медицинского факультетов, о чем неоднократно и убедительно просили меня профессора естественных наук.

5. Прекратить преподавание греческого языка и уволить от службы учителей этого предмета я находил удобнейшим с окончанием учебного года, в июле месяце, дабы ученики, готовящиеся к выпуску из гимназий, могли окончательно воспользоваться преподаванием означенного языка. а те, которые должны еще продолжать гимназическое учение, имели возможность озаботиться во время каникул переходом в те гимназии, где в числе прочих учебных предметов оставлен будет и греческий язык.

Такое заключение мое осмеливаюсь всеподданнейше повергнуть на Высочайшее воззрение вашего императорского величества.



## Правила для литературных бесед в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа

1. Литературные беседы имеют целью усиление успехов в русской словесности и возбуждение по сему предмету соревнования между учениками VI и VII классов гимназий.

2. Беседы эти производятся два раза в месяц по назначению директора, по 1,5 часа, в свободное от других занятий время, под руководством старшего учителя словесности, в присутствии директора, инспектора, учителя русской грамматики и тех из преподавателей прочих предметов, которых по предварительным соображениям директор или инспектор пригласит к соучаствованию.

3. Для каждой беседы приготавливаются одно или два сочинения, смотря по объему. Приготовленные для чтения сочинения, написанные в четвертую долю листа, на половине страницы, предварительно просматриваются старшим учителем словесности и допускаются к чтению по одобрении им.

4. По прочтении сочинения на беседе прочие ученики обязаны делать свои замечания о достоинстве его или недостатках. Замечания эти должны касаться: 1) выбора самой темы и точки зрения, с которой молодой автор смотрел на свой предмет; 2) расположения входящих в сочинение статей, верности и полноты сообщаемых сведений и 3) выражения, т. е. исполнения условий в отношении языка и слога. Но так как при чтении сочинения на литературной беседе легко могут многие ошибки автора остаться не замеченными со стороны его товарищей, поэтому полезно и необходимо сочинение, одобренное к чтению старшим учителем словесности, давать для предварительного просмотра на дом двум, по крайней мере, товарищам автора, по назначению преподавателя, с тем, чтобы они сделали письменные возражения против тех мест, которые найдут неудовлетворительными. Подобные просмотры будут опытами в критике, посильными для молодых людей, и вместе с тем приучат их к внимательному чтению и углублению в предмет. Письменные возражения читаются на беседе вместе с разбираемым сочинением. Независимо от этого все воспитанники, участвующие в беседе, сохраняют право делать свои возражения и замечания, которые записываются на полях прочитанного сочинения с указанием, кем именно они сделаны. Сочинитель может и даже обязан защищаться и отстаивать свой способ изложения. По окончании взаимного обмена мыслей между учениками учитель русской словесности объясняет степень справедливости сделанных возражений, делает сам подробный разбор и оценку ученическому сочинению и указывает на погрешности, которые следует исправить. Мнение свое о достоинстве сочинения он излагает письменно в конце сочинения. Равным образом директор, инспектор и прочие присутствующие учителя предлагают свои замечания и советы для сообщения вполне исправного вида сочинениям, которые по истечении каждого учебного месяца представляются директором гимназии на усмотрение попечителя С.-Петербургского учебного округа.

5. Сочинения, удостоенные особенного одобрения попечителя, вносятся в особенный для сего заведенный альбом, который хранится в гимназической библиотеке как памятник успехов воспитанников в отечественном языке и для возбуждения соревнования учащихся.

6. При выборе тем для собственных сочинений ученика необходимо руководствоваться следующими соображениями:

1) для полного успеха в выработке языка ученик должен непременно сам обдумать тему и выражать свои мысли, чтобы образовать свой язык, с которым бы он мог потом на пути жизни управляться как с своей собственностью, вполне ему послушную. Поэтому он должен писать непременно о том только, что знает хорошо. Пусть будут знания его неглубоки, лишь бы они были изложены правильным языком и в последовательной связи.

Расширится горизонт знаний гимназистов, сделаются они основательнее и глубже с годами, и тогда он будет уметь выражать и эти более глубокие знания, так как он научился уже главному — владеть языком, о чем бы ему ни пришлось писать. Писать же ученику о том, что он мало знает или чего не испытал сам, вредно: во-первых, в отношении языка, который, служа выражением общих мест, будет непременно темен, напыщен и водянист; во-вторых, в отношении нравственном: выдумывая небывалые впечатления, неиспытанные чувства, ученик будет лицемерить и таким образом сделается пустым говорун, готовым с видом знатока судить о предметах, вовсе ему неизвестных. Поэтому при задании или выборе темы дело преподавателя — дать только здоровую пищу мыслительной силе ученика указанием на материалы темы; усвоить же эту пищу и переварить ее должен сам воспитанник, чтобы самому воспользоваться ее питательными соками. В этом отношении особенно полезны темы по части русской истории. Акты археографической комиссии, разные летописи, изданные в последнее время, и множество других материалов могут служить важными источниками; тут воспитанник будет работать собственным умом, а не передавать только другими словами рассказ о каком-нибудь происшествии, прочитанный им в руководстве русской истории. Обработка подобных тем полезна и в том отношении, что ученик вместе с тем знакомится с отечественной историей, с нравами и обычаями предков и с древним русским языком, и знакомится, так сказать, нечувствительно; это самый легкий, практический способ изучения нашего древнего языка. То же самое можно сказать и о темах по части истории русской литературы. О скольких даже замечательных памятниках нашей литературы ученики или вовсе не знают, или знают плохо по коротеньким отзывам учебников; пусть прочитают они внимательно сами сочинения, пользуясь указаниями преподавателя, и представят о них свое мнение: польза выйдет огромная. Прямо из источников будут изучаться язык наш, понятия о литературе, взгляды на предметы в разные эпохи нашей народной жизни. Наконец, такое знакомство воспитанника с сокровищами родного языка научит его сознательно любить свою Родину и из ее же недр извлекать пищу для своего любознательного ума. Впрочем, для разнообразия и ожив-

ления литературных бесед не следует ограничиваться исключительно темами по части русской истории и русской литературы; необходимо только иметь в виду, чтобы при задавании темы или выборе ее доставлены были автору все средства для основательного с нею ознакомления и чтобы тема соответствовала возрасту воспитанника и степени его образования;

2) тема слишком обширная не годится для ученика: обилие материалов может сбить его с толку и запутать его мысли. Обширные темы развиваются в целых книгах, а не в ученических опытах. Поэтому *следует задавать темы небольшие*, которые были бы по силам гимназисту; пусть он лучше изложит одну сторону предмета, но изложит хорошо; главное дело не в том, чтобы написать много, а в том, чтобы написать с толком. Притом же чем специальное тема, тем лучше; в таком случае она будет развита подробнее и основательнее.

7. Кроме собственных сочинений на избранные темы на литературных беседах допускаются упражнения в переводах с иностранных языков с соблюдением, однако, следующих условий.

Переводить можно только классических авторов и по назначению преподавателей. При таких упражнениях ученик незаметно научается отличать обороты и меткие выражения, свойственные родному языку, вдумывается в настоящий смысл слов и таким образом приучается к точности в выражениях. Стихи, которые трудно переводить, если нет особенного таланта, лучше переводить прозой; по крайней мере, тогда легче передать точный смысл подлинника, хотя и утратятся поэтические краски.

8. *Расположение сочинений* по обдуманному и систематическому плану весьма важно: в таком только случае можно заключить, что автор ясно понимает предмет со всех рассматриваемых им сторон и знает относительную степень важности каждой его стороны. *Поэтому полезно заставлять учеников при сочинении прилагать план расположения частей его.* Только здесь опять необходимо, чтобы ученик работал сам своею головою, чтобы план был составлен им самим, а не рассказан учителем. Кто имеет хорошую память, тот легко удержит в своей голове план, переданный ему учителем; значит, у него главным образом будет работать не ум, который должен бы работать по преимуществу, а память. В случае неудовлетворительности ученического плана в логическом отношении дело преподавателя только заметить это, показать ученику, почему именно план его не удовлетворителен, и сообразно с этими замечаниями заставить его переделать сочинение. Пусть будет основным правилом, чтобы ученик непременно сам работал и сам исправлял себя по замечаниям наставника. Конечно, тогда сочинений будет меньше числом, но зато сочинения эти будут приносить действительную и прямую пользу ученикам. При этом вменяется в обязанность воспитанникам при сочинениях, особенно исторических, указывать в приличных местах и на источники, чтобы можно было видеть, в какой мере сочинение принадлежит автору, как он воспользовался материалами, бывшими в его распоряжении, и какой взгляд собственно сам высказал. Кроме общего указания на источники следу-

ет делать и частные ссылки на отдельные места. Такое указание одинаково полезно и для автора и для тех из его товарищей, которые будут делать ему замечания: автор с большим вниманием прочтет материалы для своего сочинения и будет отчетливее в изложении; возражающий также заглянет в эти материалы, чтобы оценить, как воспользовался ими сочинитель.

9. В отношении способа выражения необходимо обращать полное внимание на ясность, точность, приличие выражений, грамматическую правильность языка и чистоту его.

1) Что выражено неясно, то понято худо, следовательно, и не развито. А может ли быть полезно для ученика изложение мыслей, которые кажутся ему темными? Не всегда ли это служит признаком того, что мысли эти чужие, не переварившиеся в его голове?

2) Точность выражения лучше всего доказывает, что ученик ясно представляет себе каждую отдельную мысль; если мысль неясна, то и выражение ее будет темно. Язык органически связан с мыслью и получает ясность и силу от последней, а потому естественно недостатки мысли отражаются в языке, как в верхней зеркала, которое никогда не обманывает.

3) Главное достоинство вполне хорошего сочинения заключается в том, что оно собою возбуждает в читателе те же впечатления, те же мысли и чувствования, которые в нем остаются при взгляде на изображаемый предмет. Слова, подбор их и размещение должны соответствовать относительному свойству предмета. Поэтому преподаватель обязан, разбирая сочинение, обращать особенное внимание учеников на соответствие между их выражениями и самими предметами, к которым они относятся. Отсутствие согласия в этом отношении может довести до *неприличия*, которое, к сожалению, нередко встречается и у начинающих писателей.

Обращая внимание на неточность, темноту выражений или неприличие их, следует отмечать только на полях, почему именно то или другое выражение неудовлетворительно, и таким образом разъяснить ученику его ошибку, но не писать большей части сочинения вместо ученика, которому мало пользы от того, что преподаватель заменит его выражения своими, лучшими. Беседа должна сохранять свой характер и заключаться в замечаниях с одной стороны и в отстаивании своих мнений с другой, сколько это возможно; желательно было бы также, чтобы замечания эти имели как можно более частный характер, а не заключались только в общих выражениях, что то или другое место неудовлетворительно. Надобно всегда иметь в виду, что литературная беседа есть практический урок в русском языке (урок, к которому ученики приготавливались заранее), а не выставка совершенных произведений, которых и нельзя требовать от самого даровитого гимназиста.

4) Необходимо преследовать строго в сочинениях учеников ошибки орфографические и синтаксические, которые чаще всего происходят от небрежности, обращающейся наконец в привычку; весьма легко, зная правила орфографии, при невнимании к ним, привыкнуть писать

неправильно, и наоборот. Уместная расстановка знаков препинания также весьма важна: по ней можно безошибочно судить, как ученик отделяет в голове своей одну мысль от другой, какую считает главной и какую дополнительно, какое выражение придает им и, наконец, как связывает их вместе. Пусть же он ход и развитие своих мыслей обнаруживает на бумаге посредством знаков препинания.

5) Неуместное употребление иностранных слов, не получивших у нас права гражданства и легко заменимых собственными русскими словами, более выразительными, не должно быть терпимо в сочинениях учеников как придающее языку пестроту и лишаящее его чистоты. То же самое должно наблюдать и в отношении иностранных оборотов, чуждых духу русского языка.

10. Сочинения, прочитанные на литературных беседах, должны быть представлены попечителю округа вполне, со всеми их изменениями, а потому кроме начисто переписанных сочинений следует прилагать и все черновые, чтобы можно было таким образом видеть весь ход работы ученика и оценить надлежащим образом сам способ ведения литературных бесед.

11. Заключение попечителя о достоинстве сочинений воспитанников прочитывается в педагогическом совете гимназии для принятия его к должному руководству и исполнению; оно читается также и воспитанникам двух высших классов гимназии как для соображения их при приготовлении будущих сочинений, так и для поощрения тех учеников, сочинения которых удостоены, по заключению попечителя, внесения в особый альбом.

## Петр Семенович Гурьев (1807—1884)

---

*Педагог, методист-математик, земский деятель по народному образованию. Как автор учебников и руководств П. С. Гурьев стоит в ряду лучших педагогов-методистов по математике в России. Его учебник «Арифметические листки» (1832) содержит множество примеров и задач для самостоятельного решения учениками; одно из лучших методических пособий первой половины XIX в. — «Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям» (ч. 1—2, 1839—1842) — дает ценные практические указания, основанные на развитии самостоятельного мышления детей; в «Практической арифметике» (1861) автор использует удачные находки личного опыта обучения и новинки методической литературы.*

*Более двадцати лет проработал П. С. Гурьев в Гатчинском сиротском институте сначала преподавателем, а затем инспектором классов. Теоретический и практический опыт гатчинских педагогов нашел отражение на страницах «Педагогического журнала» (1833—1834),*

который П. С. Гурьев издавал вместе с Е. О. Гугелем и А. Г. Ободовским.

В 1854 г. в связи с 50-летием Гатчинского сиротского института (был образован в 1803 г. и назывался Гатчинский воспитательный дом) П. С. Гурьев написал книгу «Очерк истории Гатчинского сиротского института». Это по существу монографическое исследование круга вопросов, связанных с воспитанием и обучением в особенных условиях (сироты, интернат, соединение общего образования со специализацией и др.). В книге делается одна из первых попыток решать проблемы педагогики, опираясь на ближайший историко-педагогический опыт конкретного типа учебно-воспитательного заведения. В этом ее огромная научная ценность.

В 1832 г. П. С. Гурьев вместе с Е. О. Гугелем создали в Гатчине на свои средства «школу для малолетних» для подготовки детей в учебные классы.

В послереформенное время П. С. Гурьев известен как энергичный земский деятель по народному образованию в Новгородской губернии. В 70-х гг. при его содействии были открыты начальные школы в Тесовской волости и в смежных с нею других волостях.

---

## Очерк истории императорского Гатчинского сиротского института

(отрывки)

Время наше по преимуществу отличается строгим и обстоятельным изучением прошедшей народной жизни во всех ее возможных проявлениях: изыскания делаются повсюду с удивительным, достойным полной похвалы рвением, и то, что прежде, за каких-нибудь двадцать лет назад, осталось бы, вероятно, незамеченным, как не стоившее внимания по тогдашнему взгляду на вещи, возбуждает теперь живейший интерес всех вообще образованных людей и получает настоящую свою цену. Такое направление новейшей ученой деятельности в нашем Отечестве, беспрестанно усиливающееся, обещает прекрасные плоды в будущем; ибо только этим путем, чисто историческим, науки примут у нас настоящее свое значение, с точностью определится их польза в самой жизни народа и выпукло выставлятся те вопросы, которые каждая из них должна принять в свое ведение. Таким образом, и педагогика, в высшей степени опытная наука и потому менее всех других далекая от совершенства, до тех пор не выскажет определенного слова своего, не создаст своей теории, пока миллионы опытов и наблюдений не будут подвергнуты строгому анализу, не приведутся в ясность и определенность, не оценятся судом беспристрастной критики. И потребность эта — собирать факты, оставляя до времени в стороне полные теории и системы, — обнаруживается теперь и в педагогии, хотя далеко еще не в таком размере, как она обнаруживается в исследовани-

ях об отечественном языке, географии, финансовых науках и пр. и пр. Действительно, мы прежде всего нуждаемся в монографиях точных, правдивых и сколь возможно подробных. И если где такие педагогические монографии могут иметь особую силу и особое значение для науки, так это у нас в России...

Не говоря о частностях, даже общие вопросы педагогики, каковы, например, что такое воспитание и какие его виды? — чем оно обусловливается? — на чем его следует окончательно утвердить? — какие оно имеет средства и насколько их может осуществить? и пр. и пр., могут быть более или менее решены положительно, как мы сказали, методом исторической, предварительным собиранием и изучением множества педагогических монографий, написанных подробно и, главное, правдиво. Ошибки прошлой жизни особенно нам важны, чтобы безбоязненно и надежно идти вперед по пути усовершенствования. И очень заблуждались бы те, которые бы предполагали, что в монографиях русских воспитательных заведений мало найдется интересного относительно вообще науки о воспитании, в том смысле, как понимали ее знаменитые европейские мыслители разных эпох и у разных народов. Напротив, в отдельных историях наших общественных воспитательных заведений заключается тот особенный интерес для желающего внимательнее заняться их изучением, что так как эти заведения возникли гораздо позже однородных с ними европейских и потому, что весьма естественно, пользовались опытами и умозрительными выводами последних, то они собственно и могут служить самую верную поверку, до какой степени безусловно правдиво и составляет достояние науки все, высказанное относительно педагогики со времен Бэкона и Локка.

...Трудно вообразить, до какой степени самые благодетельные намерения могут быть искажены, если исполнителями их назначено быть людям грубым и необразованным. В воспитании всего важнее пример и образец тех, которые им руководствуют, а где всего необходимее нужны были неукоризненные образцы, как не в деле воспитания несчастных сирот, с самого рождения осужденных на одиночество и утрату лучшего счастья в жизни, какое только можно обрести в семействе? Вместо любви, безграничной христианской любви, которая одна в состоянии была согреть и оживить эти юные, оторванные от общества отростки, чтобы снова привить их к этому обществу, их отвергшему, грубые приставники действовали на детей только страхом и непрерывными наказаниями и таким образом поселяли в них, с самой ранней поры их жизни, глубокую ненависть ко всему их окружающему и навсегда отделяли их от общества.

...Эстетическое воспитание, а вместе и нравственное, как с ним неразлучное, преимущественно развивается под влиянием музыкального чувства, правильно направленного и образованного; наслаждения, им доставляемые, несравненно доступнее даже самой ранней молодости, нежели наслаждения от прочих искусств, как, например, живописи и поэзии, в тесном смысле этого слова. Чтобы понять и оценить изящное литературное произведение, для того нужна известная зре-

лость ума, известная степень познаний, для того надобно иногда много прочувствовать жизнь, хорошо понимать свет и людей, и потому часто восторженный юноша, цитирующий великого поэта, возбуждает только улыбку на устах зрелого мужа; но общее музыкальное чувство совсем не то, разумеется, и здесь в известных пределах оно доступно всем людям, всем состояниям. И таким образом, задача всякой школы (исключая, конечно, консерватории, требующие зато и особых условий) состоит не в том, чтобы образовать виртуозов, а в том, чтобы развить слух воспитанника, преподать ему главные начала музыки, чтобы облегчить для него средства, во-первых, вернее понимать музыкальные произведения, во-вторых, к дальнейшему усовершенствованию себя в музыке уже по выходе из заведения, если он к тому будет иметь особую склонность. С этою-то целью и введена музыка в Гатчинском институте, с 1840 г., в число предметов преподавания. Музыка теперь обучают в свободное от классов время те воспитанники, которые обнаруживают к ней особую склонность и охоту; но пение сделано обязательным для всех...

При воспитании этих детей (*сирот.* — П. Л.) постоянно жаловались на следующие непохвальные свойства их нравственности: непризнательность, зависть, подчас излишнее угодничество и ласкательство, иногда на отчужденность от всего их окружавшего. Но нетрудно объяснить себе все эти качества их состояния. Им вошло в привычку быть непризнательными, потому что они знали, что их никто и никогда не любил; они были завистливы, потому что убеждены были в себе, что им, по особенностям их положения между людьми, никогда нельзя сравниться с другими; они были излишне подчас угодливы и ласкательны, чтоб выманить что-нибудь от других, так как никогда и ничего своего не имели; они чуждались людей, потому что мало на кого надеялись. Но где же, спрашивается, коренная причина всего этого? Опять повторяем: в отсутствии любви. Мы имели много случаев удостовериться, как изменялись эти самые дети, когда убеждались в любви к себе кого-нибудь. Например, известно, что питомцы Гатчинского дома до крайности любили Гугеля и очень тосковали об его смерти, хотя Гугель иногда был слишком строг с ними. Они убеждены были, что он любил их и желал им истинного добра, что действительно так и было.

...Круглый сирота, в самых нежных летах своей жизни лишившийся родителей и имеющий преимущественное право пользоваться воспитанием в этом благотворительном заведении, стоит бок о бок с несчастно рожденным сиротою. Он взывает к той же любви, которую так алкал последний и от недостатка которой так скоро увядал, словно цветок, лишенный плодотворных лучей солнца; он требует также тщательного ухода за собою, а этот уход обусловливается лишь самоотвержением тех, которые приставлены к нему...

Только в новейшее время поняли всю важность подробных, рациональных программ преподавания по каждому предмету обучения...





Великолепная русская азбука. Подарок для добрых детей. Спб., 1844.

Данная азбука показывает, что слоговой принцип стал основным в обучении грамоте. Автор

сразу же переходит от алфавита к заучиванию слогов и послужному чтению. Содержание текстов не отражает жизни страны, но воспитывает верно-подданные чувства.

Оформлено пособие прекрасными орнаментальными рамками, большим количеством иллюстраций, миниатюрными полиטיפажими (гравюрами на дереве), заставками и концовками, сразу же подчеркивающими классовое различие в обучении. Интересно, что в азбуке использованы полиטיפажи с рисунков замечательного русского художника В. Ф. Тимма, создавшего галерею портретов простых русских людей. Именно они помещены в букваре. Следует отметить, что большинство иллюстраций не связано с текстом, а служит лишь для внешнего оформления.

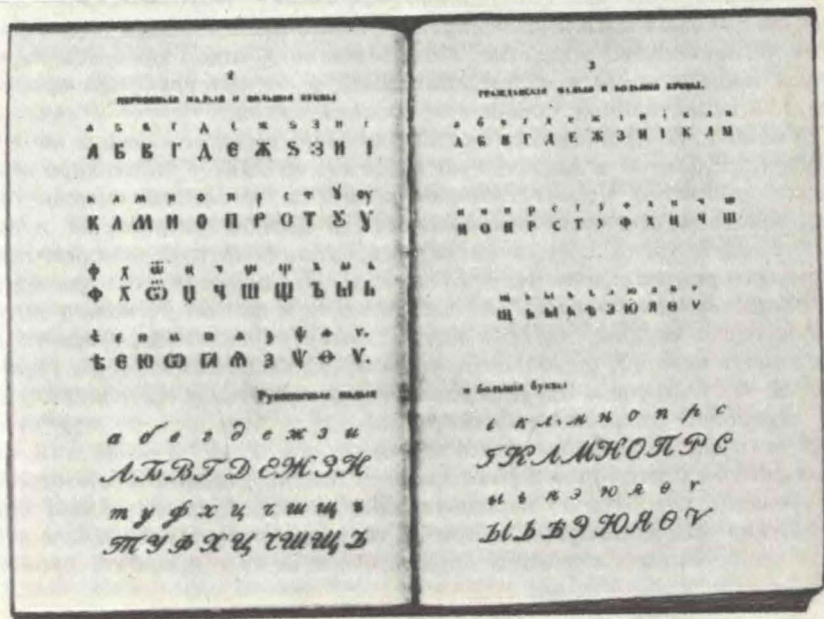
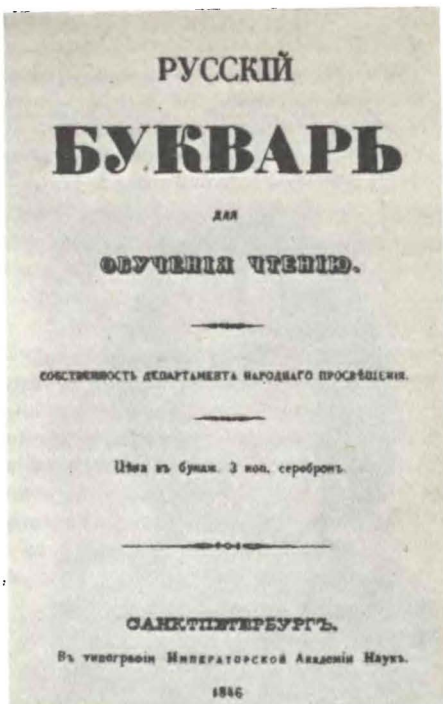
Эта азбука — одно из интересных художественных изданий учебной книги середины XIX в.

Русский букварь для обучения чтению. Собственность департамента народного просвещения. Спб., 1846.

В противоположность прекрасно изданным азбукам для домашнего обучения в дворянско-помещичьих семьях официальный букварь, утвержденный департаментом народного просвещения, был маленькой, в 28 страниц, книгой без иллюстраций, отпечатанной на плохой бумаге. В течение двух десятков лет он был одним из основных пособий для начального обучения.

Этот букварь последовательно проводит официальное указание о том, что «закон божий — единственно твердое основание всякому полезному учению». Сохраняя устаревшую методiku преподавания, пособие обучает церковной и гражданской азбукам. Более половины текстов и примеров религиозного содержания набраны кириллицей. Небольшое количество гражданских нравоучительно-назидательных текстов учит детей покорности, благонамеренности.

Букварь ярко иллюстрирует, каким было просвещение для народа в самодержавно-крепостнической России.



## Тимофей Николаевич Грановский

(1813—1855)



Ученый, историк, либеральный общественный деятель. Родился в г. Орле, в дворянской семье. После окончания юридического факультета Петербургского университета (1835) продолжил свою научную подготовку в Германии (1836—1839). С 1839 г. и до конца жизни был профессором всеобщей истории в Московском университете. Первым в России стал читать курс истории западноевропейского средневековья, заложил научные основы его разработки.

В университетских и публичных лекциях Т. Н. Грановский развивал идею общности исторического развития России и Западной Европы, обнажал обреченность крепостнических порядков. Исторический про-

гресс он понимал идеалистически, признавая идею главной силой развития человеческого общества. По его мнению, такой прогресс выражается прежде всего в накоплении идей, в распространении просвещения, в нравственном совершенствовании людей.

Лекции Т. Н. Грановского оказывали очень сильное влияние на слушателей, студентов и московскую публику. «В лице Грановского московское общество приветствовало рвущуюся к свободе мысль Запада, мысль умственной независимости и борьбы за нее», — писал А. И. Герцен [5, с. 227]. Уже первый публичный курс лекций, прочитанный Грановским в 1843—1844 гг., А. И. Герцен оценил как крупное общественное событие. Он говорил о нем как об ученом, у которого интерес истины, интерес науки, интерес искусства, гуманности «поглощает все» [5, с. 206]. Наряду с В. Г. Белинским, А. И. Герценом, Н. П. Огаревым Т. Н. Грановский стал одним из властителей дум передовой русской интеллигенции.

В истории университетского образования Т. Н. Грановский оставил редкий опыт приложетского науки к жизни, морали и идеям своего времени. Он показал огромную силу влияния живого слова преподавателя на слушателей. Когда по болезни он не смог читать лекции в университете, студенты обратились к нему с просьбой продолжить чтение лекций дома.

*В годы гонения на университеты и гимназии (1849—1855) Т. Н. Грановский выступил в защиту университетского образования, в защиту науки, воспитания и образования в России. Обучение классическим языкам в гимназиях было тогда почти прекращено. Начались гонения на греческую и римскую историю. Возник вопрос о способе преподавания истории в средних учебных заведениях. В 1851 г. Министерством народного просвещения Т. Н. Грановскому было поручено составить программу учебника всеобщей истории. Он разработал такую программу и написал часть учебника — историю древнего Востока.*

*Вопросы воспитания и образования всегда волновали Т. Н. Грановского. Он указывал на вред и односторонность правительственных мер. Не будучи противником реального образования, он видел опасность преобладания естественных и математических наук в системе общего образования. Он считал, что такое преобладание не может способствовать гармоническому развитию личности учащихся, а в этом он видел главную задачу педагогики. Классические предметы обучения (греческий язык, античная история и литература), по его мнению, несправедливо обвиняются в том, что якобы они возбуждают у юношества революционные настроения. Грановский подчеркивал, что революционные настроения возникают не на уроках греческой истории и литературы в школе, а в силу различных исторических причин.*

---

## **Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены<sup>1</sup>**

(в сокращении)

Отмена в 1851 г. преподавания греческого языка в большей части русских гимназий не без причины изумила и, смею сказать, опечалила всех, принимающих к сердцу судьбы русского просвещения и знакомых с ходом его развития. Этою мерой бесспорно нарушалось строгое единство системы, оправдавшейся на деле в семнадцатилетие, столь богатое успехами всякого рода, министерства графа С. С. Уварова<sup>2</sup>. Державная мысль, которой граф Уваров был счастливым и искусным истолкователем, ясно определила задачу русского просвещения, возвратив нас к коренным началам русской жизни, от которых в продолжении полутора столетия мы более или менее постоянно уклонялись. Исключительное и вредное преобладание иноземных идей в деле воспитания уступило место системе, истекшей из глубокого понимания русского народа и его потребностей. Эта система, изгоняя из наших учебных заведений все ненужное, случайно занесенное извне, значительно усилила чисто научную и учебную часть. Неоспоримые факты доказывают, как быстро двинулась у нас наука в эти семнадцать лет и насколько стала она независимее и самостоятельнее. Обязанности русского преподавателя, от профессора университета до сельского учителя, были определены с возможною отчетливостью. Каждому указана была цель его трудов, состоявшая в пре-

подавании слушателям *нужных им* знаний в надлежащей полноте и современном, достойном науки виде, без сторонних, не идущих к преподаванию примесей. Умственная связь России с европейскою образованностью не была ослаблена, но отношение изменилось к нашей выгоде. Мы продолжали учиться у старших братьев наших, мы не отреклись от благ просвещения, но приобрели право критики и самостоятельного приговора.

Меры, принятые в 1851 г. против преподавания древних языков в русских учебных заведениях, остановили правильное развитие системы, зрело обдуманной и превосходно приводимой в исполнение. Люди, понимавшие дело, были тем более огорчены, что меры эти должны были неизбежно вести к усилению тех именно идей, против которых они очевидно были направлены.

Спор между так называемым реальным и классическим образованием, основанным на знании древних языков, давно начался в Европе. Одностороннее направление, господствовавшее в западных школах, рано вызвало противодействие общественного мнения. Монтень и Бэкон уже указывали на больные стороны современных их педагогических методов, хотя ни того, ни другого, в особенности Монтеня, нельзя назвать реалистом в нынешнем значении этого слова. Записные филологи признавали недостатки воспитания, главною целью которого было образование хороших латинистов. Знания, приобретаемые в училищах XVI и XVII столетий, могли быть прилагательны к жизни только весьма немногими лицами, настоящие потребности огромного большинства учащихся не находили себе удовлетворения. О народном образовании в обширном смысле не могло быть и речи при таком направлении. Нельзя сказать, впрочем, чтобы ученые школы трех последних столетий постоянно достигали даже той ограниченной цели, которую они преимущественно имели в виду. Тяжелый метод преподавания требовал страшного напряжения памяти, но редко обращался к мышлению и отнимал у большей части учеников всякую охоту к занятиям. Дело критики было, следовательно, легкое. Здесь было бы неуместно изложение полемики, начавшейся еще в эпоху Тридцатилетней войны и продолжающейся донныне. Нельзя, однако, не заметить, что, начиная от Вольфганга Ратихия<sup>3</sup>, который, сколько нам известно, первый выступил с готовою педагогическою системою против существовавших в его время учебных методов, до современного нам, заслужившего громкую известность прусского педагога Дистервега, все противники исключительно классического образования сходятся в основных началах своей теории. Они требуют от школы непосредственного применения к целям жизни; ослабляя научный элемент преподавания в пользу практически пригодного, или так называемого реального, они хотят действовать как можно более на рассудок ученика и оставляют как можно менее дела памяти и фантазии; наконец, они требуют от самих методов преподавания как можно большей легкости, простоты и однообразия. Во всем этом есть бесспорно много справедливого, верного, но столетний опыт успел показать недостатки и положительно вредные стороны новых теорий общественного воспитания, получивших

особенно важное значение для Европы с тех пор, как в числе их защитников явились такие писатели, как Жан-Жак Руссо, и такие благородные, самоотверженные наставники юношества, как Песталоцци. Девизом преобразователей было, как нам кажется, худо понятое изречение: *non scholae, sed vitae discendum* («надобно учиться не для школы, а для жизни»).

В 1747 г. в Берлине возникла первая, заслуживающая этого названия реальная школа. Основатель ее, пастор Гекер<sup>4</sup>, ввел для своих воспитанников преподавание всех полезных в житейском быту наук, искусств и ремесел, начиная с древних языков до выделки кож. Ежедневное число учебных часов состояло из *одиннадцати*, не считая времени, которое шло на приготовление уроков. По странному, но характеристическому случаю первое имя, встречаемое в списках пансионеров Берлинской реальной школы, было имя *Николаи*<sup>5</sup>, столь известного впоследствии книгопродавца, писателя и журналиста. Он всю свою жизнь ратовал за *просвещение*, понимал под этим отрицание всякого рода предрассудков. Но, по мнению Николаи и его друзей, все верования, идеи и убеждения человечества, которые нельзя доказать математически или ощупать рукою, принадлежат к числу вредных предрассудков. Конечно, не один Николаи вышел из Берлинской реальной школы с такой идеей о просвещении. Тем не менее реализм делал быстрые успехи. «Эмиль», этот красноречивый протест против искусственного воспитания, написанный человеком, который не верил в пользу просвещения и науки, — «Эмиль» сделался настольною книгою матерей семейств и воспитателей. Европейские государи с живым участием следили за педагогическими опытами Базедова<sup>6</sup>; давали ему денег на издание сочинений, которыми он надеялся произвести переворот в деле общественного образования, и поддерживали своими щедротами учрежденный им в Дессау «филантропин». Еще большее и вполне заслуженное внимание обратила на себя деятельность Песталоцци.

Настала французская революция. События двигались с быстротою, не допускавшею в зрителях никаких других ощущений, кроме удивления или ужаса. Но буря пронеслась, и умы несколько успокоились; тогда явилась потребность уяснить смысл пережитых потрясений и отыскать их причины. Таких причин нашлось много. Между прочим в число причин французской революции попало преподавание древних языков и древней истории в школах. Этим путем, говорили близорукие обвинители классического образования, проникают развившиеся в Греции и Риме республиканские идеи в незрелые умы юношества, отрывают их от действительности и поселяют в них опасные мечты свободы и равенства. Таким образом, бедные заведения, в которых процветали еще древние языки, подвергались двойному нареканию. С одной стороны, их упрекали в том, что они стоят далеко от жизни и не готовят воспитанников своих к практической деятельности; с другой — они должны были отвечать за страшный переворот, до дна возмутивший жизнь европейского общества. Противоречие, заключающееся в этих обвинениях, очевидно. Вообще, вопрос был по-

ставлен с крайним легкомыслием. Французы времен Людовика XV и XVI не отличались вовсе глубоким знанием классической древности или даже пристрастием к ней. Люди, участвовавшие в революции, заимствовали свои идеи не из греческих или римских писателей, а из ближайших источников современной им литературы, менее подчиненной влияниям древности, чем литература предыдущего, XVII столетия; между главными деятелями революции встречается столько же, если не более, математиков, врачей и натуралистов, сколько и людей с общим образованием, которое в тогдашней Франции не было уже исключительно основано на филологических знаниях. Что в эпоху революционного опьянения парижские парикмахеры и портные, отрекаясь от христианских имен, данных им при крещении, величали себя Солонами, Брутами и Катонами — ничего не доказывает, кроме жалкого невежества ремесленного класса, которого сведения о великих людях Греции и Рима ограничивались знанием имен. Позволим себе рассказать по этому поводу следующий случай. В эпоху отпадения от Испании ее американских владений жители Парагвая провозгласили у себя, по примеру соседей, республиканскую форму правления, но были в большом затруднении насчет титулования новых властей. По счастью, у кого-то нашелся разрозненный том сочинений Роллена<sup>7</sup>, содержащий в себе часть римской истории. Руководствуясь свежим знанием, только что почерпнутым из открытой ими книги, законодатели парагвайские ввели немедленно в употребление звания диктатора, консулов и т. д. Едва ли кому придет, однако, в голову заподозрить их в намерении перенести на свою почву политические формы и идеи Римской республики? Французская революция не одинокое, не беспрецедентное явление в новой истории. Ей предшествовала свобода Нидерландов, английская революция XVII в., провозглашение республики Северо-Американских Штатов. Она теснее связана с этими событиями, нежели с преданиями классического мира. Никто, однако, не думал выводить образа мыслей и действий Вильгельма Оранского<sup>8</sup>, Кромвеля<sup>9</sup> или Франклина<sup>10</sup> из Фукидида<sup>11</sup> и Тита Ливия<sup>12</sup>. И несмотря на все, что можно было сказать в защиту классического образования, предупрежденное против него общественное мнение более и более дружилось с реальным направлением. Политические обстоятельства помогали этому направлению. Небывалое развитие промышленности, следовавшее за миром 1815 г., побудило европейские правительства усилить средства технического образования для подданных. Сверх специальных, учрежденных с этой целью заведений в большей части обыкновенных общеобразовательных училищ, в гимназиях и т. д. введено преподавание естественных и математических наук, почти всегда к ущербу чисто классического элемента. Безрассудно было бы восставать против явлений, в которых выражалась существенная потребность, но, удовлетворяя этой потребности, не следует терять из виду других, быть может, высших благ и целей воспитания. Не единым хлебом сыт человек. Решительный перевес положительных, применяемых к материальным сторонам жизни знаний над теми, которые развивают и поддерживают в сердцах юно-

шества любовь к прекрасным, хотя, быть может, и неосуществимым, идеалам добра и красоты, неминуемо приведет европейское общество к такой нравственной болезни, от которой нет другого лекарства, кроме смерти. В настоящее время Европа покрыта реальными заведениями всякого рода, от высших (Bürgerschulen) до элементарных, но на том же начале основанных школ. Некоторые из этих заведений вовсе изгоняют преподавание древних языков и близких к ним предметов (древняя история излагается гораздо короче средней и новой), другие допускают ограниченное небольшим числом учебных часов преподавание латинского языка. Впрочем, спор об отношении классического элемента к реальному еще не кончен, еще не найдена возможность согласить их в одной гармонической системе народного воспитания.

Говорить ли о печальных событиях 1848 года? Роль, которую в то время играли некоторые из профессоров немецких университетов в качестве членов Франкфуртского парламента, по-видимому, укрепила прежнее предубеждение против «ученых школ», откуда могли выйти люди с таким вредным образом мыслей. Но разве гимназии или университеты, где обращено особенное внимание на древние языки и древнюю историю, служат исключительными рассадниками революционных идей? Самое известное из реальных заведений в Европе — Политехническая школа со дня своего основания сохранила республиканское направление. Альфортская ветеринарная школа постоянно высылала своих воспитанников на баррикады, как только в Париже поднимался какой-нибудь мятеж. Австрийское правительство заводило у себя технические и реальные училища; оно никогда не оказывало большого поощрения классическому образованию, а венские студенты составили академический легион. И что общего между греко-римским миром и идеями коммунизма и социализма, возмущающими западные массы? Не ближе ли эти идеи, не родственнее так называемому реализму? Сохрани нас бог от намерения заподозрывать в дурном какую-либо науку. Наук вредных нет и быть не может. Каждая заключает в себе часть божественной истины, открывающейся нашему разуму с разных сторон в духе и во внешней природе. Не естественные науки произвели французскую революцию или нынешние нравственные болезни Западной Европы. Но нет никакого сомнения, что их решительное преобладание в воспитании, как всякая односторонность, вредно и опасно. Задача педагогики состоит в равномерном (гармоническом) развитии всех способностей учащегося, из которых ни одна не должна быть принесена в жертву другой. Знакомя юношу только со внешней природой и с ее механическими и химическими законами, естествознание, отрешенное от учений, имеющих предметом духовные стороны бытия, неминуемо приводит к материализму. Само по себе оно не в состоянии удовлетворить нравственным потребностям человека. Шлецер<sup>13</sup>, говоря о влиянии отдельных наук на просвещение народов, сказал, что можно представить себе целый народ отличных математиков, погруженный в глубокое варварство. Почти то же



можно сказать и об естествоведении. Можно предположить существование народа натуралистов без всяких определенных и твердых понятий о добре и зле. Прибавим, что в настоящую минуту естественные науки находятся на особенной ступени развития. Гордясь недавними и действительно блестящими успехами, они присваивают себе право окончательного решения вопросов, в продолжение тысячелетий занимающих разум человеческий и постоянно вынуждающих у него сознание собственного бессилия. Такое самоупоение науки, конечно, не может быть продолжительно. Рано или поздно она должна признать снова существование роковых граней, за которые не дано перешагнуть нашей любознательности. Но в ожидании неизбежного возврата к более трезвым и согласным с законами разума воззрениям естествоведение сообщает юным умам холодную самоуверенность и привычку выводить из недостаточных данных решительные заключения. Оно много содействовало к развитию в образованном поколении Запада той безотрадной и бессильной на великие нравственные подвиги положительности, которая принадлежит к числу самых печальных явлений нашей эпохи.

Но если польза, приносимая естественными науками, соединена, как показано выше, с некоторым вредом, то, повторяем, виною тому не сами науки, а место, данное им в господствующих системах воспитания, упускающих из виду целый ряд способностей и потребностей, которые, таким образом, остаются без надлежащей заделки и удовлетворения. Мы привели выше девиз реалистов: «надобно учиться не для школы, а для жизни». Принимая это изречение в его настоящем смысле, они должны допустить, что или их теория недостаточна, или само понятие их о жизни узко и скудно. Требования жизни бесконечно разнообразны: на них можно отвечать только всесторонним развитием всех сил, которых зародыши положены творцом в духе человека. Здесь речь идет не о первоначальном образовании низших классов, которого задачи и объемы определяются каждым государством сообразно с его положением внутренним и внешним, а о тех, призванных к высшей и более обширной деятельности сословиях, специальному образованию которых должно предшествовать *общее*, без которого нет ни полного гражданина, ни полного человека.

Но разве древние языки должны быть вечною и неизбежною принадлежностью общего образования? Неужели, кроме исчерпанного до дна мира классической древности, нам неоткуда более заимствовать идей, которые можно было бы с успехом противопоставить угрожающему нам материализму? Неужели христианская история новых государств в этом отношении беднее языческой и мы не найдем в ней духовных средств против загробления сердец и умственного упадка?

Отвечать на эти вопросы можно, по нашему мнению, не иначе, как разделив их на две части — строго ученую, научную и потом педагогическую.

Излишне было бы говорить о пользе, которую изучение древней

филологии успело уже принести всей совокупности наших знаний. Мало наук, которых начала не примыкают к трудам греческих мыслителей и ученых. Но польза эта уже принесена, и каждая наука успела совершить длинный путь, отделяющий ее от точки отправления. Зачем же постоянно возвращаться к этой точке и повторять без надобности зады? — говорят люди, считающие себя по преимуществу представителями умственного движения и защитниками прогресса. Но истинно великие произведения духа человеческого отличаются именно своею неисчерпаемостью. В этом-то и заключается тайна их бессмертия. Нельзя же нам отказаться от наслаждения поэзией древних потому только, что отцы, деды и прадеды упивались ее непроходящими красотами. Дело идет вовсе не о превосходстве античного искусства над новым, а о том, что одно не может заменить другого, что у каждого есть своя, ему исключительно принадлежащая область и прелесть. Можно предпочитать Софоклу Шекспира, нам более близкого и доступного, но кто осмелится сказать, что Софокл стал не нужен с тех пор, как явился Шекспир. Бессмыслие подобного приговора бросается в глаза, потому что оно объяснено резким примером; однако приговор этот истекает из целой теории, имеющей многочисленных защитников, которые считают себя вправе отказываться за нас от благороднейших памятников, созданных гением угасших народов. К счастью, наука не скрепляет таких отречений своим согласием и бережно хранит вверенные ей сокровища до других эпох, более способных их оценить и ими воспользоваться. Но искусство, скажут нам, не удовлетворяет всех потребностей современного человека, осужденного на бой с действительностью, крайне положительную и трудную. Пусть наслаждается он им как предметом роскоши в минуту досуга. Трудовые часы его должны без раздела принадлежать науке, которая одна в состоянии сообщить ему силы, нужные для успеха в борьбе. Оставим в стороне вопрос о том, можно ли смотреть на искусство как на предмет роскоши, и не будем повторять тысячу раз приведенных доказательств его благотворного влияния на нравственную жизнь народов. Посмотрим, в самом ли деле нам нечему более учиться из древней науки; начнем с той именно отрасли, которая, по-видимому, наиболее совершила успехов в новое время и поэтому далее других отошла от колыбели своей, — начнем с естествоведения. Относящиеся к нему труды Аристотеля служат достаточным подтверждением сказанного нами о неисчерпаемости истинно великих произведений разума. Ссылаемся на добросовестное свидетельство всех натуралистов, изучавших науку не по одним новейшим учебникам, а знакомых с ее историческим развитием. Неужели они истощили сполна запас истин, находящихся у бессмертного стагирита<sup>14</sup>? Вместо ответа укажем на то, что высказали об Аристотеле такие авторитеты, как Кювье<sup>15</sup> и Жоффруа Сент-Илер<sup>16</sup>. Но их отзывы о трудах этого великого мыслителя по части естественных наук можно в такой же мере приложить ко всему, сделанному ими и в других сферах знания. Какой философ, какой историк, политик или критик в состоянии обойтись без его сочине-

ний, когда дело идет о главных вопросах философии, политической жизни древних или искусства? Но сам Аристотель был только представителем того умственного движения, которое началось гораздо прежде его и продолжалось еще долго по его смерти. Следовательно, он может быть изучаем только в связи с тем целым, к которому принадлежит. Как отдельное явление он почти непонятен.

Набросав эти строки, мы вовсе не думаем, что объяснили значение античной науки и органическую связь ее с настоящим. Наша цель была только указать на это отношение, а раскрыть его потребовало бы времени и сведений, которых у нас нет. Остановимся, однако, еще на одном предмете, заслуживающем особенного внимания, именно на древней истории.

Из всех отделов древней истории одна только греко-римская представляет нечто оконченное и в себе замкнутое. В ней одной находим мы полное развитие народной жизни, от младенчества до дряхлости и конечного разложения. Можно сказать, что каждое значительное явление этого длинного жизненного процесса совершилось под солнцем истории, перед глазами, остального человечества. Вот почему судьбы Греции и Рима всегда были и останутся надолго любимым предметом думы и изучения для великих историков и мыслящих умов, ищущих в истории таких же законов, каким подчинена природа...

Нам остается сказать несколько слов о том же вопросе с *педагогической* точки зрения.

*Non scholae, sed vitae discendum*, говорит реальная школа и попытается снабдить юношу как можно большим количеством разнообразных сведений, как бы внушая ему тем, что в жизни некогда учиться, что он должен взять в дорогу такой запас учености, которого бы было достаточно до конца его земного странствования. Мы уже позволили себе выразить сомнение насчет правильного, со стороны реалистов, понимания выбранного ими девиза. Неужели они в самом деле думают дать в школе все нужное для жизни и проводят такую резкую черту между последнею и учением? В действительности существования этого ошибочного воззрения, которого, впрочем, не разделяли ни Песталоцци, ни другие достойнейшие представители того же направления, нас отчасти убеждает само накопление учебных часов и предметов, которое встречаем в большей части реальных школ. Ясно, что здесь дело не в качественном, внутреннем, а в количественном, внешнем приготовлении к жизни. Восемнадцатилетний мальчик, вставая в последний раз со скамьи высшего класса среднего реального заведения, должен обыкновенно знать закон божий, два новых языка сверх отечественного, алгебру, геометрию, физику, химию, естественную историю органических царств природы, историю, географию и даже право — настолько, насколько этих сведений нужно для практического приложения. Спрашиваем, есть ли возможность достигнуть этой цели без чрезмерного напряжения сил и тем самым охлаждения любознательности в учашемся?

Иначе понимает свою задачу здравая педагогика, менее заботящаяся о накоплении знаний и более обращающая внимания на развитие и упражнение духовных сил. Ограничивая по мере возможности число предметов преподавания, она ставит на первом плане древнюю филологию как незаменимое никаким другим средство нравственного, эстетического и логического образования. Основательное изучение древних языков, которых правила получили математическую точность и определенность, не только сообщает эти же свойства уму, но в высшей степени облегчает занятие новыми языками, так что простое грамматическое знание греческого и латинского языков ведет за собою целый ряд других приобретений, с избытком вознаграждающих за употребленное время. Но не в этом заключается главная польза изучения классической литературы. Где, как не в ее отборных памятниках, найдем мы столь совершенное сочетание изящной формы с благородным содержанием? Откуда вынесет юноша столь чистое понятие о красоте и столь возвышенные чувства нравственного долга и человеческого достоинства? В понятиях и убеждениях Греции и Рима было бесспорно много ложного и неприменимого к быту гражданских обществ; по умному наставнику нетрудно отделить чисто историческое, временное, от общечеловеческого, вечно истинного элемента в творениях греческих поэтов и мыслителей. Влияние античных политических теорий могло быть опасно при незнакомстве с историей; но в настоящее время и эта опасность прошла или, по крайней мере, грозит уже совсем не с той стороны.

До 1851 г. русские гимназии шли медленным, но верным шагом к указанной им цели. Им предстояла задача осуществить идеал среднего заведения, приготавливающего своих воспитанников не к одному университету, но и к жизни, не через поверхностное многознание, а через основательное и всестороннее развитие способностей. Цель эта теперь отодвинута на задний план. Но где же плоды семнадцатилетнего классического направления? — говорят его противники, ссылаясь на в самом деле неудовлетворительное состояние древних языков в нынешних гимназиях. Ответ на этот упрек нетруден: полезное и плодотворное действие филологии возможно только при достаточном количестве хороших, знающих дело и усердных к нему учителей.

## Николай Иванович Пирогов

(1810—1881)



Ученый, врач, педагог, общественный деятель, основоположник военно-полевой хирургии и хирургической анатомии, член-корреспондент Российской Академии наук (1847).

Родился в Москве, в семье мелкогo служащего. Воспитывался и обучался дома, затем в частном пансионе В. С. Кражева, известного в то время педагога. После окончания медицинского факультета Московского университета (1828) был отправлен в Дерптский (ныне Тартуский) университет, где специализировался в хирургии. Был удостоен степени доктора медицины (1832). После возвращения из Германии Н. И. Пирогов возглавил в Дерпте кафедру хирургии универси-

тета (1836—1841). За научный труд «Хирургическая анатомия артериальных стволов и фасций» Академия наук присудила ему Демидовскую премию 2-й степени (1840).

В начале 1841 г. Н. И. Пирогов был переведен в Петербургскую Медико-хирургическую академию профессором госпитальной хирургии и прикладной анатомии и назначен заведовать хирургическим отделением 2-го военно-сухопутного госпиталя. За эти годы ученый создал ряд фундаментальных научных трудов, принесших ему мировую известность. Результаты своих исследований он использовал в лазаретах осажденного Севастополя, куда выехал добровольно, оказывая помощь раненым защитникам (1854—1855).

Вскоре после окончания Крымской войны Н. И. Пирогов подает рапорт об увольнении из Медико-хирургической академии. В этот период времени журнал военного ведомства — «Морской сборник»<sup>1</sup> предложил всем желающим высказаться по вопросам воспитания в военных закрытых учебных заведениях. Н. И. Пирогов выступил с первой педагогической статьей «Вопросы жизни», которая вызвала большой интерес в разных кругах русского общества. Ученый коснулся наиболее болезненных вопросов общественной жизни и попытался ответить на них, т. е. объяснить возникновение недостатков и пред-

ложить пути их преодоления. Одна из причин общественного неблагополучия, по его мнению, неудовлетворительное состояние школы. Н. Г. Чернышевский одним из первых откликнулся на «Вопросы жизни» Н. И. Пирогова. В августовской книжке «Современника» (1856) он одобрительно писал о той части статьи, где говорится о вреде специальных знаний без общего развития: Сочувственные отзывы появились почти во всех тогдашних русских журналах и газетах.

Вскоре Н. И. Пирогову было предложено занять пост попечителя Одесского учебного округа. За время своего попечительства (1856—1858) он поставил вопрос о преобразовании Ришельевского лицея в Одессе в университет, выступал против телесных наказаний учащихся, поощрял литературные беседы в гимназиях как средство общего развития гимназистов, содействовал укреплению общественного авторитета учителей сельских школ.

Будучи попечителем Киевского учебного округа (1858—1861), Н. И. Пирогов создал комиссию для выработки «Правил о проступках и наказаниях учеников гимназий Киевского учебного округа». В окончательной редакции этих «Правил...» он допускал, хотя и с большими ограничениями, применение розги. Это вызвало резкую критику со стороны Н. А. Добролюбова, увидевшего в этом допущении физических наказаний учащихся уступку Н. И. Пирогова консервативным учителям. В то же время Н. И. Пирогов публично выступал на стороне тех педагогов, кто отстаивал человечность и законность в воспитании, кто никогда не применял физических наказаний, не оскорблял достоинство личности учащегося, предпочитал действовать только средствами убеждения. Непоследовательность и противоречивость взглядов Н. И. Пирогова по поводу телесных наказаний критиковал В. И. Ленин: «Пирогов в 1860-х годах соглашается, что надо сечь, но требовал, чтобы секли не безучастно, не бездушно» [1, с. 385]. Пирогов же считал, что бесполезны те правила, которые не могут быть выполнены, что еще не настало время для полного исключения физических наказаний из школы.

Н. И. Пирогов всячески укреплял роль педагогических советов в решении внутришкольных вопросов воспитания и обучения, в развитии самостоятельности их педагогического мышления, поддерживал литературно-педагогические занятия и поиски новых приемов и способов воспитания и обучения; наиболее талантливым преподавателям предлагал поехать для профессионального усовершенствования за границу. Он содействовал пополнению гимназических библиотек новыми книгами, расширению числа библиотек и учебных кабинетов.

В Киевском университете Н. И. Пироговым была введена конкурсная система замещения преподавателей кафедр, узаконен университетский суд, увеличено количество профессорских стипендиатов<sup>2</sup>. Университет становится научным центром округа. Н. И. Пирогов считал, что профессора университета должны быть популяризаторами науки, поощрял публичные лекции, доступные всем. Свои педагогические идеи в области высшего образования Н. И. Пирогов не-

уклонно проводил в жизнь. Его преобразовательская деятельность вызвала недовольство местной губернской власти. Пирогова упрекали в «раздувании вольномыслия», а он хотел лишь самостоятельности мысли, без чего нет науки.

В 1861 г. Н. И. Пирогов был вынужден уволиться с попечительской должности. Спустя год уехал за границу для руководства молодыми учеными, а через четыре года поселился в своем имении на Украине (с. Вишня, под Винницей). Во время франко-прусской (1870—1871) и русско-турецкой (1877—1878) войн выезжал на театр военных действий как консультант по военной медицине и хирургии. В имении он прожил до конца жизни, занимаясь частной врачебной деятельностью.

Деятельность и педагогические идеи Н. И. Пирогова сыграли большую роль в нарождающемся в России (50-е гг.) общественно-педагогическом движении. Он боролся за коренные преобразования в народном просвещении в рамках общей либерализации государственной и общественной жизни, не покушаясь, однако, на самодержавие как принцип государственной власти.

Среди педагогических заветов Н. И. Пирогова не одно поколение русских учителей находило нравственную поддержку своему нелегкому труду. Многие положения педагогического наследия великого ученого не утратили своей актуальности до настоящего времени.

---

### Вопросы жизни<sup>3</sup>

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

— Быть человеком, — отвечал я.

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

Правда это или нет?

Мы живем, как всем известно, в XIX в., «по преимуществу» практическом. Отвлечения даже и в самой столице их, Германии, уже не в ходу более. А человек, что ни говори, есть, действительно, только одно отвлечение.

Зоологический человек, правда, еще существует с его двумя руками и держится ими крепко за существование; но нравственный, вместе с другими старосветскими отвлечениями, как-то плохо принадлежит настоящему.

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

Правда, языческая древность была не слишком взыскательна; она позволяла иметь всевозможные нравственно-религиозные убеждения; можно было *ad libitum*<sup>4</sup> сделаться эпикурейцем, стоиком, пифагорейцем; только худых граждан она не жаловала.

Несмотря на все наше уважение к неоспоримым достоинствам реализма настоящего времени, нельзя, однако же, не согласиться, что древность как-то более дорожила нравственную натурою человека...

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

Но сюда относились и относятся только два рода людей.

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

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

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

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

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

Но протекали столетия, а все оставалось «яко же бо бысть во дни Ноевы».

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

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

Но, узнав по инстинкту или опыту, что общество приняло известное направление, нам все-таки ничего не остается более делать, как согласовать проявления нашей самостоятельности как можно лучше с направлением общества.

Без этого мы или разладим с обществом и будем терпеть и бедствовать, или основы общества начнут колебаться и разрушаться.

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



наше назначение? К чему мы призваны? Чего должны искать мы?

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

Но это предположение возможно только при двух условиях.

Во-первых, если воспитание приурочено к различным способностям и темпераменту каждого, то развивая, то обуздывая их.

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

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

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

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

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

От этого сбивчивость, разлад и произвол.

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

Не в этом, однако же, еще главная беда. Будь воспитание наше, со всеми его несовершенствами, хоть бы равномерно только приурочено к развитию наших склонностей, то после мы сами, чутьем, еще могли бы решить основные вопросы жизни. Добро и зло вообще довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и малоразвитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас уверенность к правосудию и прозорливости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу.

Но вот главная беда.

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

Вспомним еще раз, что мы христиане и, следовательно, главною основою нашего воспитания служит и должно служить откровение.

Все мы, с раннего детства, не напрасно же ознакомлены с мыслию

о загробной жизни, все мы не напрасно же должны считать настоящее приготовлением к будущему.

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

Выступая из школы в свет, что находим мы, воспитанные в духе христианского учения? Мы видим то же самое разделение общества на толпы, которое было и во времена паганизма<sup>5</sup>, с тем отличием, что языческие увлекались разнородными нравственно-религиозными убеждениями различных школ и действовали, следуя этим началам, последовательно; а наши действуют по взглядам на жизнь, произвольно ими принятым и вовсе несогласным с религиозными основами воспитания, или и вовсе без всяких взглядов.

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

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

Взглядов, которым следуют эти толпы, наберется много.

Разобрав, нетрудно убедиться, что в них отзываются те же начала эпикуреизма, пиронизма, цинизма, платонизма, эклектизма, которые руководствовали и поступками языческого общества, но лишённые корня, безжизненные и в разладе с вечными истинами, перенесёнными в наш мир воплощённым словом.

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

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

Вот третий взгляд — старообрядческий: соблюдайте самым точным образом все обряды и поверья. Читайте только благочестивые книги, но в смысл не вникайте. Это главное для спокойствия души. Затем не размышляйте, живите так, как живется.

Вот четвертый взгляд — практический. Трудясь, исполняйте ваши

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

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

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

Вот седьмой взгляд, очень веселый. Работайте для моциона и наслаждайтесь, покаду живете. Ищите счастья, но не ищите его далеко, оно у нас под руками. Какой вам жизни еще лучшей нужно? Все делается к лучшему. Зло — это одна фантазмагория для вашего же развлечения, тень — чтобы вы лучше могли наслаждаться светом. Пользуйтесь настоящим и живите себе припеваючи.

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

И прочее, и прочее, и прочее.

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

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

Или мы начинаем дышать враждою против общества. Оставляясь еще верными основной мысли христианского учения, мы чувствуем себя чужими в мире искаженного на другой лад паганизма, недоверчиво смотрим на добродетель ближних, составляем секты, ищем

СОБРАНИЕ  
ЛИТЕРАТУРНО - ПЕДАГОГИЧЕСКИХЪ СТАТЕЙ

Н. И. ПИРОГОВА,

ВЫШЕДШИХЪ ВЪ УПРАВЛЕНІЕ ЕГО КІЕВСКИМЪ УЧЕБНЫМЪ ОКРУГОМЪ.

(1858—1861).

---

Съ портретомъ Автора.

---

Издано

съ учебно-благотворительною целью.



КІЕВЪ.

ВЪ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ТИПОГРАФІИ.

1861.

прозелитов<sup>6</sup>, делаемся мрачными презрителями и недоступными со-  
братами.

Или мы отдаемся произволу. Не имея твердости воли устоять против стремления общества, не имея довольно бесчувственности, чтобы отказать совсем от спасительных утешений откровения, довольно безнравственными и неблагодарными, чтобы отвергать все высокое и святое, мы оставляем основные вопросы жизни нерешенными, избираем себе в путеводители случай, переходим от одной толпы к другой, смеемся и плачем с ними для рассеяния, колеблемся и путаемся в лабиринте непоследовательностей и противоречий.

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

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

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

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

Если, наконец, воспитание сделало из ребенка старуху, не дав ему быть ни мужчиною, ни женщиною, ни даже стариком, или при тусклом уме преобладает воображение, или при тусклом воображении — тупой ум, то выбор падает на ложно-религиозный взгляд.

Впоследствии различные внешние обстоятельства, материальные выгоды, круг и место наших действий, слабость воли, состояние здоровья нередко заставляют нас переменять эти взгляды и быть поочередно ревностными последователями то одного, то другого.

Если кто-нибудь из нас сейчас при вступлении в свет или после, переходя от одной толпы к другой, наконец остановился в выборе на котором-нибудь взгляде, то это значит, что он потерял всякую склонность переменить или перевоспитать себя; это значит, он вполне удовлетворен своим выбором; это значит, он решил, как умел или как ему хотелось, основные вопросы жизни. Он сам себе обозначил и цель, и назначение, и призвание. Он слился с которою-нибудь толпою. Он счастлив по-своему. Человечество, конечно, немного выиграло приобретением нового адепта, но и не потеряло.

Если бы поприще каждого из нас всегда непременно оканчивалось таким выбором одной толпы или одного взгляда; если бы пути и направления последователей различных взглядов шли всегда параллельно одни с другими и с направлением огромной толпы, движимой силой инерции, то все бы тем и кончилось, что общество оста-

лось бы вечно разделенным на одну огромную толпу и несколько меньших. Столкновений между ними нечего бы было опасаться. Все бы спокойно забыли то, о чем им толковало воспитание; оно сделалось бы продажным билетом для входа в театр. Все шло бы спокойно. Жаловаться было бы не на что.

Но вот беда: люди, родившиеся с притязаниями на ум, чувство, нравственную волю, иногда бывают слишком восприимчивы к нравственным основам нашего воспитания, слишком пронизательны, чтобы не заметить, при первом вступлении в свет, резкого различия между этими основами и направлением общества, слишком совестливы, чтобы оставить без сожаления и ропота высокое и святое, слишком разборчивы, чтобы довольствоваться выбором, сделанным почти поневоле или по неопытности. Недовольные, они слишком скоро разлаживают с тем, что их окружает, и, переходя от одного взгляда к другому, вникают, сравнивают и пытаются; все глубже и глубже роются в рудниках своей души и, неудовлетворенные стремлением общества, не находят и в себе внутреннего спокойствия; хлопочут, как бы согласить вопиющие противоречия; оставляют поочередно и то и другое; с энтузиазмом и самоотвержением ищут решения столбовых вопросов жизни; стараются во что бы то ни стало перевоспитать себя и тщатся проложить новые пути.

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

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

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

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

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

или согласить нравственно-религиозные основы воспитания с настоящим направлением общества,

или переменить направление общества,

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

Следовать первым путем не значило бы ли исказить то, что нам осталось на земле святого, чистого и высокого? Одна только упругая

нравственность фарисеев и иезуитов может подделываться высоким к низкому и соглашать произвольно вечные истины наших нравственно-религиозных начал с меркантильными и чувственными интересами, преобладающими в обществе. История показала, чем кончились попытки папизма, под личиною иезуитства, ультрареформаторов и энциклопедистов, шедших этою тропею человеческих заблуждений.

Изменить направление общества есть дело промысла и времени.

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

Приготовить нас с юных лет к этой борьбе значит именно: сделать нас людьми.

То есть тем, чего не достигнет ни одна наша реальная школа в мире, заботясь сделать из нас, с самого нашего детства, негоциантов, солдат, моряков, духовных пастырей или юристов.

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

Погнавшись за двумя зайцами, ни одного не поймаешь. На чем основано приложение реального воспитания к самому детскому возрасту?

Одно из двух: или в реальной школе, назначенной для различных возрастов (с самого первого детства до юности), воспитание для первых возрастов ничем не отличается от обыкновенного, общепринятого.

Или же воспитание этой школы с самого его начала и до конца есть совершенно отличное, направленное исключительно к достижению одной известной практической цели.

В первом случае нет никакой надобности родителям отдавать детей до юношеского возраста в реальные школы, даже и тогда, если бы они во что бы то ни стало самоуправно и самовольно назначили своего ребенка еще с пеленок для той или другой касты общества.

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

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

Отвечайте мне, положив руку на сердце: можно ли надеяться,

чтобы юноша в один и тот же период времени изготовлялся выступить на поприще, не самим им избранным, прельщался внешними и материальными выгодами этого, заранее для него определенного поприща и вместе с тем серьезно и ревностно приготавливался к внутренней борьбе с самим собою и с увлекательным направлением света?

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

Дайте выработаться и развиться внутреннему человеку! Дайте ему время и средства подчинить себе наружного, и у вас будут и негодьяны, и солдаты, и моряки, и юристы; а главное, у вас будут люди и граждане.

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

Нет, я восстаю только против двух вопиющих крайностей.

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

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

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

Кто научил, кто открыл, что дети получили врожденные способности и врожденное призвание играть именно ту роль в обществе, которую родители сами им назначают? уже давно оставлен варварский обычай выдавать дочерей замуж поневоле, а невольный и преждевременный брак сыновей с их будущим поприщем допущен и привилегирован; заказное их венчание с наукой празднуется и прославляется, как венчание дожа с морем.

И разве нет другого средства, другого пути, другого механизма для реально-специального воспитания? Разве нет другой возможности получить специально-практическое образование в той или другой отрасли человеческих знаний, как распространяя его на счет общего человеческого образования?

Вникните и рассудите, отцы и воспитатели!

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

В Афинах и Родосе философы имели право содержать школы для общечеловеческого образования. Невдалеке от Афин, между светлыми источниками, окруженными садами, размещены были самые главнейшие из них.

В середине стояла школа эпикурейцев, к северу от нее жили последователи Платона, а к югу — ученики Аристотеля. Мирты и оливы разделяли одно учение от другого и служили границами различных



взглядов на жизнь и свет. Учителя и ученики жили обществами, вместе; кроме учеников и посторонним лицам вход был открыт. Со всех сторон и из отдаленных земель стекались любознатели слушать мудрости знаменитых наставников. Философия и красноречие были самыми главными предметами занятий. Не все реальные науки в то время были резко отделены от философии: они обыкновенно преподавались вместе с нею, так что главным основанием всех наук считалась философия. Бог, свет и человек были главнейшими предметами отвлеченных созерцаний, красноречие было в то время искусством, тесно соединенным с гражданским бытом и историей народа. Поэтому и философия, и красноречие считались самыми существенными и самыми необходимыми предметами для общечеловеческого образования.

Сверх этого, и в Греции, и в Риме, и в Египте существовали еще и специальные школы. Палестры и гимназии Греции, находившиеся под надзором магистрата (тогда как школы философов были частные учреждения, в управление и учение которых греческое правительство не вмешивалось), занимались преимущественно приготовлением учеников к олимпийским и другим публичным играм; в Риме существовало училище правоведения; в Александрии — училище математических и физических наук и т. п.

В средние века христианская религия сделалась первая покровительницей и рассадником потухшего просвещения.

Начало университетов и специальных училищ образовалось постепенно из монастырских, орденских школ. Специальные школы Парижа и Оксфорда, назначенные сначала для обучения философии и богословия и находившиеся под покровительством и надзором духовенства, постепенно получили особые права и привилегии и возвысились на ступень первых в то время университетов. Пишут, что в XIII столетии в Парижском университете было до 10 тыс., а в Оксфордском — даже до 30 тыс. студентов. С этим мощным развитием общечеловеческого, или университетского, образования в Европе не могли более состязаться специальные монастырские школы и начали с тех пор все более и более приходить в упадок.

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

В различных странах по мере временных, иногда случайных надобностей возникало и усваивалось более то университетское, или общечеловеческое, то прикладное, или специальное, 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 бы не приспособить его еще лучше к вопиющим потребностям настоящего?

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

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

Все, готовые 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 всегда, однако же, теми же светильниками на жизненном пути и древнего и нового человека.

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

Оно есть самое естественное и самое непринужденное.

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

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

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

Это тождество духа и прав воспитания должно считать выгодным не потому, что будто бы вредно для общества разделение его на известные корпорации, происходящие от разнообразного воспитания. Нет, напротив, я вижу в поощрении корпораций средство поднять нравственный быт различных классов и сословий, вселить в них уважение к их занятиям и к кругу действий, определенному для них судьбой. Но, чтобы извлечь пользу для общества из господствующего духа корпораций, нужно способствовать к его развитию не прежде полного развития всех умственных способностей в молодом человеке.

Иначе должно опасаться, что это же самое средство будет и ложно понято, и некстати приложено.

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

Сюда относится почти жизненная потребность для некоторых наций в специальном образовании граждан по различным отраслям сведений и искусств, самых необходимых для благосостояния и даже для существования страны, 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 всею его громадностью, духовной власти качества.

Это историческая аксиома!

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

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

Учителям этих школ придется сеять уже на возделанном и разработанном поле. Ученикам придется легче усваивать принимаемое. Наконец, развитие духа корпораций, понятие о чести и достоинстве тех сословий, к вступлению в которые 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, талантов и особого призвания?

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

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

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

Односторонний специалист есть или грубый эмпирик, или уличный шарлатан.

Отыскав самое удобное и естественное направление, которым должно вести наших детей, готовящихся принять на себя высокое звание человека, остается еще главное, решить один из существенней-

ших вопросов жизни: «Каким способом, каким путем приготовить их к неизбежной, им предстоящей 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.

Вы скажете, что это общие, риторические фразы.

Но я не виноват, что без них не могу выразить того идеала, которого достигнуть я так горячо, так искренно желаю и моим и вашим детям.

Не требуйте от меня большего; больше этого у меня нет ничего на свете.

Пусть ваши педагоги с глубоким знанием дела, лучше меня одаренные, с горячей любовью к правде и ближнему постараются из моих и ваших детей сделать то, чего я так искренно желаю, и я обещаюсь никого не беспокоить риторическими фразами, а молчать и молча за них молиться...

## **О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий<sup>7</sup>**

Экстраординарные педагогические заседания и циркуляры, содержащие в себе изложение мнений гимназических наставников, учреждены мною с тою целью, чтобы: 1) дать возможность гимназическим наставникам свободно, откровенно и беспристрастно обсудить различные педагогические меры и предлагаемые способы преподавания; 2) познакомить ближе высшие учебные инстанции как с господствующими, так и с исключительными взглядами наших педагогов; 3) дать средство высшим инстанциям судить по этим взглядам о степени развития нашей педагогики; 4) посредством размена взглядов познакомить и сблизить одну с другою различные дирекции округа; 5) наконец, чтобы учебное начальство могло удобнее сообщать всем дирекциям свои распоряжения и мнения о вновь предлагаемых педагогических мерах и способах преподавания.

Поэтому никто не вздумает, чтобы все излагаемые в циркуляре мнения, взгляды, способы преподавания и другие предложения гимназических наставников были безусловно одобряемы или принимаемы начальством округа.

Иначе оно бы не излагало в этих циркулярах взглядов, диаметрально противоположных один другому, или способов преподавания и мер, отсталых и несообразных с правилами здоровой педагогики. Чтобы выработать педагогическое искусство для наших учебных заведений изнутри или из самого себя, нужно познакомиться сначала с ним так, как оно есть в настоящее время, хорошенько промерить его

уровень и узнать, хотя приблизительно, направление большинства наших педагогов.

С другой стороны, для них необходимо узнать, как смотрит учебное начальство округа на их взгляды и предлагаемые ими меры, или, другими словами: им нужно так же хорошо знать направление учебного начальства, как и ему — направление подведомственных лиц. В педагогике, возведенной на степень искусства, как и во всяком другом искусстве, нельзя мерить действия всех деятелей по одной мерке, нельзя закабалить их в одну форму; но с другой стороны, нельзя и допустить, чтобы эти действия были совершенно произвольны и диаметрально противоположны. Как то, так и другое противоречит духу здоровой педагогики, успех которой в общественных учебных заведениях зависит, очевидно, от правильного и гармонического единства действий главных ее деятелей. Итак, педагогические совещания столь же необходимы для наставников, сколько и для самого учебного начальства. Но чтобы и наставники и начальство извлекали из них существенную пользу, необходимо согласиться в началах. Совещания не могут быть истинно научными, если они не будут чисто коллегиальными и если все голоса совещателей не будут равны. В этом мы все, конечно, согласны. Но можно ли согласиться, чтобы в деле педагогическом, следовательно в деле науки и искусства, верховным судьей было наше общественное мнение, и именно наше, еще не развитое, шаткое и даже нисколько не общественное? Нам многое еще придется уяснить и развить прежде, нежели мы будем вправе положиться в делах науки и искусства на мнение нашего общества, едва-едва начинающего иметь, да и то еще смутное, понятие о сущности воспитания и образования. У нас не образовалось еще порядочного суждения между экспертами, а мы уже хотим апеллировать, обращаясь к целому обществу, которое должно сначала поучиться и кое-что заимствовать от людей науки. Для чего же не постараться сначала, чтобы хорошо выработалось, путем научным, общественное мнение наших педагогических учреждений? Не ясно также и то, как может быть критика, хотя бы она была и официальная, без права оправдания; тогда это не критика, а приказание. Наконец, решительно не ясно уже, почему трудно рассуждать свободно тому, кто знает, что над ним есть приговор суда. Беспристрастный суд именно того и требует, чтобы подсудимый говорил и рассуждал свободно. Должен же быть сделан окончательный приговор суждениям для того, чтобы осуществить и возвести их на степень общих мер.

Этот окончательный приговор — будет ли он сделан общественным мнением или высшею инстанцией, — конечно, нисколько не препятствует никому оставаться при своем убеждении и даже защищать его гласно. Но как же можно осуществить мысль, чтобы приговор делали у нас одни педагоги, *избранные общественным мнением*? Если в этом случае под именем общественного мнения разуметь мнение большинства всех наших ученых экспертов, то, конечно, это было бы справедливо и прекрасно; но покуда у нас еще не существует такого ареопага; предоставить же решение педагогам,

избранным общественным мнением публики, которых еще нет налицо, будет делом в настоящее время, по малой мере, ненадежным и несбыточным. Где, как и чем выразится это мнение, если бы оно и действительно существовало? Кто поручится, что мнение, которое вы называете общественным, не есть мнение одной партии?

Остается, следовательно, одно и именно то, что пока и делается, хотя и с грехом пополам: предоставить решение большинству голосов коллегиального учреждения, считая — хотя и поневоле — его членов опытнейшими педагогами. И я не вижу, почему бы можно было менее верить этому большинству, чем другому, составляющему общественное мнение нашей публики. Если у нас существуют причины, которые препятствуют большинству коллегиальных учреждений делать беспристрастные и верные приговоры, то те же самые причины существуют и для большинства публики. Причины же эти очевидны, и из них одна — самая главная — есть недостаток основательного образования и шаткость убеждений. Эта шаткость обнаруживается везде, и даже в понятии о главных основах тех учреждений, члены которых, казалось бы, должны были иметь, судя по степени их образования, более ясные понятия.

Как иначе объяснить те странные взгляды, которые, например, имеют члены коллегиальных педагогических учреждений о действиях меньшинства; как объяснить иначе, что одни члены этих учреждений стараются ограничиться только исполнением формальных требований, а другие, считающие себя прогрессистами, ищут выражения общественного мнения у толпы незрелых учеников? Не лучше ли же при такой шаткости наших убеждений хлопотать предварительно о лучшей организации той среды, к которой мы принадлежим, и постараться путем убеждения и добросовестного труда развить здравое мнение об обязанностях в этой самой среде.

Обращаясь к самым первоначальным основаниям педагогики, мы видим: 1) что еще не все гимназические наставники (даже нового поколения) отдают преимущество тому способу преподавания, который наиболее содействует к развитию душевных способностей учащихся; 2) что не все еще наставники отвергают пользу и необходимость заучивания. Действительно, в деле практической педагогики, как и вообще во всех делах жизни, нельзя ничего не отвергать, не принимать безусловно. В практической жизни редко кому-либо удастся быть таким твердым и счастливым, чтобы провести свои убеждения совершенно последовательно, не сбиваясь, без исключений и не давая поблажки обстоятельствам. Тем не менее нельзя не заметить, что в прениях наших гимназических наставников о педагогических принципах, как и всегда во всех прениях, спор идет более о словах, нежели о сущности дела. Одни говорят, что преподаваемая наука *должна служить сама себе целью*, что главная и единственная цель преподавания есть сообщение и усвоение знания. Другие, напротив, утверждают, что в гимназиях каждая наука не есть цель, а только средство; главное же есть развитие способностей. Но кто не поймет, что, с какою бы целью вы ни излагали науку, все-таки *знание* есть

и всегда будет *conditio sine qua non*<sup>8</sup> для достижения этой цели? В этом, верно, согласны обе стороны. Но какое знание?

Верно, ни те, ни другие сторонники не будут защищать то официально-школьное знание, которое я, пожалуй, назову экзаменационным и классно-переводным. Верно, и те, и другие искренне желают, чтобы их ученики усвоили себе сколько можно сознательнее истинное знание науки. Такое знание не может быть одним чисто формальным; оно непременно должно касаться и самого содержания; оно всегда будет сообразно и с возрастом, и со способностями ученика. Если так, то о чем же спор? Всякий, кто сам учился не напрасно, должен знать по опыту, что в каждой науке или, по крайней мере, в каждой группе наук есть своя собственная образовательная сила, которая не останется без действия на дух и на характер ученика, как скоро истинное знание науки им будет действительно усвоено. Следовательно, тот наставник, который излагает науку так, что она сознательно усваивается учеником, уже *eo ipso*<sup>9</sup> и действует на развитие его душевных способностей. Итак, главное — для учителя — суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил.

Вот об этом-то и нужно рассуждать: докажите на опыте фактами, что ваш способ преподавания достигает именно этой цели, тогда вы тем самым непременно докажете, что та или другая способность вашего ученика развилась посредством вашего способа преподавания. Взяв отвлеченно, главная заслуга будет, конечно, принадлежать не вам, а общеобразовательной силе самой науки; но практически наука без лиц не существует, — следовательно, все-таки заслуга останется за вами. Правда, образовательная сила каждой науки распространяется не на одну только, а более или менее на все способности учащегося; которая же именно из его способностей разовьется наукой по преимуществу — будет зависеть от четырех условий: 1) от свойства самой науки; 2) от личности и степени развития ученика; 3) от личности и степени образования учителя и 4) от способа преподавания избранного им предмета. Итак, опять важный предмет для обобщений. Доказывайте опять фактами, что избранный вами способ преподавания соответствует лучше, чем другой, степени развития и личностям большей части ваших учеников.

То же должно заметить и о необходимости заучивания. Одни говорят, что «заучивание есть остаток прежней схоластической (школы) рутины, требовавшей «*jurare verba magistri*»<sup>10</sup>; что оно не только не развивает учеников, но, напротив, подавляет всякое умственное и душевное развитие». Другие говорят, что «заучивание необходимо, что его нечего пугаться, что без него нельзя совсем научиться некоторым предметам (например, иностранным языкам и грамматическим формам), что без него преподавание может обратиться в игрушку» и пр.

Но слава богу, у нас уже нет таких закоренелых приверженцев заучивания, которые не требовали бы вместе с заучиванием, чтобы оно было разумно. Что же значит это требование? Что значит это разумное заучивание? Не то ли, что оно не должно быть делом одной

памяти, а разумным усвоением знания? Если так, то и спорить не о чем.

Все знают, что один разум, без памяти, не может действовать. Нельзя составить ни одного силлогизма<sup>11</sup>, даже и энтимемы<sup>12</sup>, без памяти. Кто забудет первую или вторую посылку, тот и до заключения не доберется. Но можно ли разумное и, следовательно, сознательное усвоение знания памятью назвать *заучиванием*? Это — вопрос, о котором если будем спорить, то будем спорить о слове, а не о деле. От разумно заучивающего, или, лучше, от разумно помнящего дело, верно, никто не будет требовать, чтобы он всегда отвечал учителю слово в слово по книге или по тетрадке. Никто также не скажет, что подчинение памяти разуму обращает преподавание в игрушку потому только, что оно облегчает знание, делая его сознательным, или, лучше, делая его именно тем, чем оно должно быть, т. е. истинным знанием.

Упомяну, наконец, еще об одном взгляде на гимназическое преподавание. Этот взгляд, оставленный без обсуждения, мог бы подать повод к прению уже не об одних словах.

Утверждают, что много времени теряется понапрасну «в спрашивании уроков, которое, при рациональном воспитании, совершенно не нужно». Другие, напротив, утверждают, что «нужно задавать ученикам не только то, что во время каждой лекции объяснено, но и требовать, чтобы они повторяли предыдущий урок, и так продолжать распоряжаться с репетицией и уроком в течение целого года. По этому способу ученик повторяет каждую лекцию два раза, и то в скором времени после объяснения оной. При этом нужно еще, чтобы ученики составляли для себя конспекты по изученному ими предмету». Вот какие противоположные мнения еще господствуют в нашей педагогике. Вот как мало мы имеем еще положительных правил о выгодах и невыгодах той или другой методы преподавания. Как далеки мы еще от того, чтобы действовать сообща, по определенным и точным началам. Одни из наших гимназических учителей смотрят на свои обязанности, как профессора университета, и считают уроки бесполезными; другие находят спасение только в репетициях и конспектах. Но разберите и обсудите беспристрастно, и вы увидите, что во всех этих крайностях есть доля правды. Примените и сюда те же четыре условия, от которых зависит действие образовательной силы наук на развитие той или другой способности ученика, и вы увидите, в чем дело. Нельзя всех и каждого стричь под один гребень, а действовать разумно, применяясь к свойству самого предмета, к личности и степени развития учеников и самих учителей, — вот в чем заключается главное дело педагогического искусства.

Это-то и должно быть по преимуществу предметом обсуждения педагогических советов. Что касается до меня, то я разделяю об этом предмете мнение, что «учитель никогда не должен проводить резкой черты между так называемым спрашиванием и объяснением урока». Метода преподавания, наиболее соответствующая духу гимназического учения, есть, и по моему мнению, та, которую употреблял Сократ.



Но как Сократов, сколько мне известно, еще нет между нашими учителями, то, конечно, нельзя вменить им в обязанность, чтобы они так же излагали свой предмет, как это делал греческий философ. Сократов способ требует большой сноровки и логики. Немногие владеют искусством делать логические наведения так, чтобы учащиеся незаметно и непринужденно доходили до сознательного ответа на заданный вопрос. Но как бы ни были различны личные способности, сведения и степень развития наших наставников и как далеко они ни отстояли от Сократа, все-таки они все должны почитать прямою их обязанностью *удерживать внимательность целого класса в постоянном напряжении*. И в этом отношении нельзя не согласиться, что весь успех «гимназического учения основан на взаимодействии учителя и учеников».

Я бы желал, чтобы педагогические советы гимназий серьезно занялись изобретением мер, необходимых для поддержания внимательности в наших классах. Опыт убедил меня, что в наших гимназиях еще весьма немногие из учителей обратили внимание свое на внимательность учеников. Входя в класс, видим учеников, сидящих перед раскрытыми учебниками; один из учеников обыкновенно стоит и отвечает; другие сидят и читают про себя в книге или тетрадке; никто не следит за ответами товарищей; немногие слушают учителя. Я не раз пробовал останавливать отвечающего на недоконченном ответе, заставляя продолжать другого, сидящего через одну или две скамейки, и нередко убеждался, что он совсем и не слышал, о чем шло дело. Можно ли ожидать успеха при таком способе преподавания? Можно ли думать, что гимназист, привыкший быть невнимательным, или, лучше, не научившийся быть внимательным в классе, будет с пользою посещать университетские лекции, где он уже совершенно предоставлен самому себе? Быть внимательным к словам и мыслям другого есть искусство, и искусство нелегкое, которому нельзя научиться, не упражнявшись с ранних лет; а кто не научился ему в школе, тот не годится и для университета. Пора, пора понять нам, что обязанность гимназического учителя не состоит только в одном сообщении научных сведений и что главное дело педагогики состоит именно в том, как эти сведения будут сообщены ученикам. Ошибаются те из наставников, которые думают, что они все уже сделали, если изложили науку ученикам в современном ее виде. Наука — дело великое, безграничное, едва достижимое и для жизни, не только для школы. Если школе удастся сделать учеников восприимчивыми к науке, дать им сознательное научное направление, поселить в них любовь к самостоятельным занятиям наукою, то больше ничего и требовать нельзя.

Школа только тогда достигнет своего назначения, когда вышедший из нее ученик будет понимать, что такое научная истина, когда ему будет указано, что такое истинная наука, и когда он научится вырабатывать ее из себя самого сознательно и самостоятельно. Но этого-то именно наши школы если и *постигают*, то далеко еще не *достигают*. И могут ли они достигнуть, если *не* стараются всеми силами развить внимание учеников — это первое и основное условие всякой, и науч-

ной, и практической, самостоятельности. Рассмотрите начало всякой науки, всякого открытия, читайте жизнеописания высоких деятелей науки, и вы убедитесь, что первым основанием всему была внимательность. Только тот постигал истину, кто *внимательно* изучал природу, людей и самого себя.

Итак, я предлагаю дирекциям, ревностно заботящимся о распространении истинно научного образования, возбудить в заседаниях педагогических советов следующие жизненные вопросы нашей педагогики: 1) какой способ изложения при данных местных условиях должен считаться удобным для сознательного усвоения каждой науки; 2) как направить изложение каждого предмета к развитию той или другой душевной и умственной способности большей части наших учащихся и 3) какими мерами возбудить и поддержать внимательность целого класса, столь необходимую для усвоения науки.

### Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа<sup>13</sup>

(в сокращении)

В деле воспитания — будет ли оно домашнее или общественное — всегда более или менее преобладает одно из трех начал: *призвание, администрация и спекуляция.*

По призванию воспитывают детей только некоторые, немногие родители и некоторые избранные педагоги. В учебных казенных заведениях господствует *административное* начало, а в большей части частных школ и пансионатов — *спекуляция*. Это так и есть и *не может быть* иначе при современном состоянии нашего общества, хотя собственно одно только *призвание* должно бы быть господствующим началом воспитания. Понятно, что правила, которым следуют призванный педагог, воспитатель-чиновник и воспитатель-спекулянт, если и не диаметрально противоположны, то, по крайней мере, весьма различны. *Первый* следует внутреннему внушению; *второй* — предписаниям и постановлениям начальства; *третий* — тому, что приносит ему самому большие выгоды. Правда, в образованном обществе и призванный, и администратор, и спекулянт не могут безнаказанно отступать вовсе от начал, принимаемых современною педагогикою; но тем не менее все основные педагогические правила в руках каждого из этих трех воспитателей принимают другой характер и другое направление, а потому и исполнение их дает другой результат. Кроме того, само педагогическое искусство — смотря по тому, будет ли оно этими воспитателями приспособлено к домашнему или общественному воспитанию, — также получает другой характер. Так, при воспитании масс в многолюдных общественных учреждениях и призванные, и спекулянты, принужденные действовать по однообразным и определенным предписаниям начальства, невольно делаются воспитателями-чиновниками. В этих учреждениях почти совсем исчезает возможность *индивидуализировать*, а с этим вместе делается невозможным и применение одного

при рассмотрении поступков учащихся и при определении наград и наказаний будут беспристрастно и верно следовать *одним, известным и точно определенным, правилам и постановлениям*; 2) когда сами учащиеся с первого вступления в школы *будут хорошо ознакомлены с правилами и постановлениями, касающимися их проступков и наказаний*, и когда они будут хорошо знать, что ожидает их за сделанный ими проступок, и 3) когда учащиеся будут убеждены, что *никакой их проступок не останется скрытым и необсужденным и что каждое наказание проистекает как бы само собою, из сущности и характера проступка*. Очевидно, что всем этим требованиям нельзя удовлетворить иначе, как составлением кодекса; но очевидно также и то, что один кодекс, как бы он хорош ни был, еще недостаточен; нужны и лица, понимающие всю важность цели. Как правила без исполнителей, так исполнители без правил ничего не сделают. Как бы исполнители ни желали остаться верными их призванию и долгу, они ничего путного не сделают, если будут идти по пословице «кто в лес, а кто по дрова» и если, не имея точных и определенных правил, одни из них за один и тот же проступок и в одном и том же заведении будут наказывать учащегося, а другие — смотреть на него сквозь пальцы. Нехорошо тоже и то, если в том же учебном округе (в котором иногда ученики переходят из одного учебного заведения в другое) за тот же самый проступок один директор будет сечь или исключать ученика, а другие прощать его или слабо наказывать. При таких противоречиях и упущениях нельзя развиться чувству законности у учащихся. Воспитанники, видя такую разнообразность взглядов и действий воспитателей, непременно придут к тому заключению, что действиями их управляет не закон, а случай, каприз, произвол и пристрастие. Доверие к законности действий в таком случае нарушается, а вместе с этим исчезает и всякое чувство правды и законности. Произвол и каприз воспитателя вызывают по закону противодействия такой же произвол и каприз и в воспитаннике...

...Итак, убежденный вполне, что: 1) при господстве административного начала в наших учебных учреждениях первым шагом к улучшению нравственной стороны воспитания может служить только развитие чувства законности и справедливости между учащимися; что 2) главным средством к развитию этого чувства могут служить точные, положительные и одинаковые (для всех дирекций) правила о проступках и наказаниях, я подверг все это дело, столь важное по его следствиям для воспитываемого юношества, тщательному обсуждению...

Но прежде, нежели приступлю к подробному изложению определений комитета, я считаю необходимым предпослать еще некоторые начала, служившие основанием правил о проступках и наказаниях, исходною точкою которых было развитие в воспитанниках чувства законности и правды.

1. Для искоренения вредных убеждений, распространенных между учащимися, что произвол воспитателей, каприз и личность управляют их поступками и действиями, необходимо *распространить и усилить деятельность и нравственное влияние педагогических советов.*

из самых основных правил педагогики, предписывающего сообразоваться в каждом данном случае с нравом, темпераментом и способностями воспитанника. Дело воспитания в больших закрытых воспитательных заведениях ни с чем нельзя лучше сравнить, как с медицинской практикою в больших госпиталях, которая так же по невозможности хорошо индивидуализировать резко отличается от частной практики. Невозможность вникать в натуру каждого воспитанника в больших общественных учреждениях нарушает и те сердечные, патриархальные отношения воспитателя к воспитаннику, которые составляют отличительную черту домашнего, родительского и того воспитания, которым (в малых объемах) занимаются педагоги *по призванию*. Счастливым временем патриархальных отношений — если оно когда-либо и существовало в больших учебных заведениях — прошло. Теперь под предлогом этой патриархальности нередко ждешь не добра, а скрытых злоупотреблений. Прислушиваясь к говору учеников в школах, не только ничего не услышишь о сердечной привязанности их к наставникам, но, напротив, еще узнаешь, что не существует даже и доверия к справедливости и правосудию воспитателей. При таком положении дел толковать об отеческих отношениях директоров, инспекторов, надзирателей и учителей к воспитанникам значило бы фарисействовать или не хотеть видеть того, что уже слишком ясно. Еще недавно педагогический совет одной из гимназий округа, осуждая провинившегося ученика, разделился на две противные стороны, из которых одна утверждала, что учителя должны быть *отцами*, а другая — что они должны быть *братьями* учеников. Я заметил на это, что *наставники*, по моему мнению, *должны остаться тем, чем они есть* на самом деле, т. е. не более и не менее как наставниками. И теперь, предлагая дирекциям округа принять в руководство прилагаемые здесь правила о проступках и наказаниях учеников, я полагаю им в основание это убеждение. Убежденный опытом, что патриархальные отношения учащихся к учащимся в учебных заведениях сделались мифом, обольщающим только одних непосвященных, я предлагаю оставить в покое недостижимое, а обратиться лучше к усовершенствованию другой, более практической стороны общественного воспитания.

Не входя в рассмотрение, худо или хорошо, что административное начало преобладает в больших учебных учреждениях, и принимая это как *in fait accompli*<sup>14</sup>, я полагаю, что при таком состоянии дела нужно, по крайней мере, извлечь все хорошее из этого начала и приспособить его как можно лучше к воспитанию вверенного нам юношества. Хорошего же в этом начале я вижу то, что *оно при известных условиях может содействовать к развиту в детях чувства законности*. Это чувство, так еще мало заметное в нашем обществе, нигде между тем столько не нужно, как у нас, в России. Все мы ощущаем крайнюю необходимость развить в нас с самых ранних лет это жизненное условие гражданственности, взаимного доверия и прогресса. Но административное начало наших воспитательных учебных учреждений может достигнуть этой важной цели только тогда: 1) когда все начальники и наставники заведений при обсуждении отношений их к воспитанникам,

Всем известно, как в настоящее время ослабело нравственное влияние учителей на поступки учащихся. Из мнений, сообщенных мне педагогическими советами, я вижу даже, что некоторые наставники полагают вне своих обязанностей следить за нравственностью учеников, рассматривая себя как бы назначенными только для одного научного преподавания и относя все остальное к обязанностям директора, инспектора и надзирателей. Таким образом, в наших школах произошло, с одной стороны, вредное разъединение учебной и административно-полицейской частей, а с другой стороны, то, что одни и те же лица сделались и следователями проступков, и определителями наказаний. Отсюда и начало недоверия, господствующего между учащимися (особенно высших классов) к справедливости суда. Итак, чтобы восстановить это доверие, а с ним вместе и нравственное влияние учителей, нет другого, более верного средства, как распространить действие педагогического совета и предоставить ему в большей части случаев определение наказаний; для обсуждения же тех проступков, которые предоставляются суду надзирателей, инспектора и директора, включить в число следователей (по очереди или по выбору) и некоторых членов совета. Опыт доказывает, что заключения и определения педагогического совета несравненно более пользуются доверием между учащимися, чем решения одного лица, будет ли оно второстепенное в заведении, как учителя и надзиратели, или главное, как директор. Поэтому необходимо также — что и совершенно согласно с существующим уставом, — чтобы правом определять те наказания, которые имеют более сильное влияние на нравственность учащихся, пользовался преимущественно один педагогический совет, а инспектор и директор имели бы право распоряжаться преимущественно в случаях экстренных и не терпящих никакого отлагательства. Эта мера нисколько не уменьшит уважения учащихся к этим лицам, но еще, напротив, устранив причину подозрений и нареканий о личностях, капризе и произволе, заставит их более доверять своим непосредственным начальникам, а следовательно, и более уважать их.

2. Введение предлагаемых здесь правил и постановлений, конечно, не имеет цели распространить между учащимися вредное убеждение, что участь провинившихся будет зависеть единственно от одного только мертвого кодекса. Напротив, опыт должен скоро убедить их, что самое главное дело — точное исследование и правосудное приложение правил, содержащихся в кодексе, к каждому данному случаю — все-таки предоставлено воспитателям. Как в каждом судопроизводстве, так особенно и в деле воспитания при обсуждении проступков учащихся все зависит от следователей и судей, применяющих закон к случаю.

Поэтому введение кодекса нисколько не нарушит нравственной связи между воспитателями и воспитанниками. Напротив, учащиеся, с одной стороны, скоро поймут, что их действия подчиняются не только мертвой букве закона, но и живой силе убеждения их воспитателей о мере вины и степени наказания, с другой же стороны, введением кодекса учащиеся убедятся, что и сами их воспитатели руко-

водствуются при обсуждении проступков не произволом, а точными и определенными постановлениями.

3. Главная цель наказаний в учебных заведениях есть исправление. А когда надежда исправить виновного вовсе потеряна, то предстоит грустная необходимость удалить неисправимого — для блага целого заведения. Необходимостью существования этой меры и отличается воспитание в заведениях от частного или семейного воспитания. Воспитатели, имея это в виду, должны при обсуждении каждого проступка хорошо вникнуть в те *обстоятельства*, которые его сопровождали и ему предшествовали. Потому-то необходимо при каждом проступке принимать во внимание *усиливающие, ослабляющие и вовсе от наказания освобождающие условия*. Все они изложены с этой целью в особой графе приложенной таблицы проступков и наказаний. Учащиеся должны иметь и об этих обстоятельствах точные сведения.

4. Никто из провинившихся не должен отговариваться и извиняться незнанием правил и постановлений. Ничто столько не содействует к развитию чувства законности, как точное знание закона. Итак, прежде, нежели мы приступим к осуществлению изданных правил на деле, необходимо ознакомить учащихся в точности с сущностью самого дела. С этой целью предлагается дирекциям развесить во всех классах прилагаемые здесь таблицы кодекса. Весьма полезно было бы, если бы воспитатели молча подводили воспитанника после каждого совершенного им проступка к таблице и указывали ему на то, что его ожидает. Напоминая таким образом виновному, воспитатель дает ему почувствовать, что следуемое за вину наказание будет определено не произволом, по закону.

5. Но как бы строго и беспристрастно мы ни наказывали виновных за каждый проступок, мы не должны забывать, что этим не уничтожается сама *причина зла*. Действуя на проступки, мы не всегда действуем на пороки, служащие им основанием. Наши действия можно назвать в этом случае более *паллиативным*<sup>15</sup>, нежели *радикальным*, лечением. Корень зла и после наказания за вину еще остается в душе виновного, хотя и то правда, что, не давая ему пускаться на свет отростки, мы прекращаем, по крайней мере, обнаруживание зла; а это уже много значит. Зло питается злом. Препятствуя ему обнаруживаться и сегодня и завтра, мы можем, наконец, и того достигнуть, что оно совершенно заглохнет. Но все-таки эта мера еще недостаточна. Нужно стараться по мере сил прямо действовать на сам корень. Для этой цели я предлагаю воспитателям, ~~принимаящим к сердцу их служение делу воспитания~~ (а именно в закрытых заведениях), завести у себя карманные журналы, в которых бы они отмечали с надлежащей подробностью и *только для себя* все замеченные ими поступки учеников, их образ мыслей и т. п. Записать в классный официальный журнал или в кондуктный список: *шалил, ленился, наказан заслушивание* и т. п. — нетрудно; но если проступок не описан подробно и если ни слова не будет упомянуто о сопровождавшей его обстановке и о других, по-видимому, мелочных, но тем не менее характеристических обстоятельствах, то потом беспристрастному судье будет трудно судить о мотивах проступка и

трудно будет узнать, что было его причиной: легкомыслие, темперамент, предшествовавшее воспитание или испорченность воли. Собрать же посредством таких журналов подробные фактические сведения о поведении, характере, темпераменте учащегося, легче будет попасть на корень зла, и как бы ни было трудно в больших воспитательных учреждениях *индивидуализирование* воспитанников, но все-таки при рвении и любознательности воспитателей оно в известной степени может быть осуществлено этим способом. Само по себе разумеется, что воспитатели, занимаясь ведением таких журналов, должны поступать осторожно и не обращаться к помощи самих учеников; иначе вместо добра они будут способствовать к развитию наушничества и шпионства, как это было в школах иезуитских.

6. Опытом дознано, что уменьшение числа преступлений в обществе и улучшение нравственности *зависят не столько от строгости наказаний, сколько от распространения убеждения, что ни одно преступление не останется неоткрытым и безнаказанным*. Это же убеждение должно стараться распространить и между учащимися и доказывать им его на деле. Имея это в виду, предлагаемые здесь правила о проступках и наказаниях и определяют только для немногих, исключительных случаев *строгие телесные наказания*. Известно, что, как бы наказание ни было жестоко и унижительно, к нему можно привыкнуть. Человек приучится хладнокровно смотреть и на смертную казнь. Так и розга, часто употребляемая, теряет свое нравственно-исправительное действие. Поэтому гораздо надежнее и несравненно сообразнее с правилами благоразумной педагогики принять в основание *не строгость, а ответственность наказания с характером проступка*. Идеал справедливого наказания есть то, чтобы оно *проистекало*, так сказать, *само собою из сущности самого проступка*. Розгу из нашего русского воспитания нужно бы было изгнать совершенно...

7. Известно, что во всех учебных учреждениях рано или поздно развивается *дух корпорации*, который при известных условиях может и повредить законности, и поддержать ее. Он делается вредным, когда корпорация организуется тайно или когда она вовсе не организована, а существует по одному преданию и, так сказать, инстинктивно. Еще хуже бывает, когда в основание ее принято какое-нибудь ложное, несовременное и незаконное начало. Напротив, корпоративный дух много содействует распространению законности и нравственной связи между учащимися и целым учреждением, когда основанием корпорации служит благородное научное соревнование, чувство чести и собственного достоинства. Главная задача педагогики состоит в том, чтобы, пользуясь этой естественной склонностью человека, живущего в обществе, проявляющейся с самого его детства, дать ей надлежащее направление и устремить ее к развитию чувства законности, правды и чести. Без сомнения, применение корпоративного духа, более или менее господствующего в наших училищах, к педагогическим целям должно быть делаемо с большою осторожностью. Таким образом, характер некоторых проступков учащихся может быть несравненно точнее определен ими самими, нежели воспитателями. Существуют, на-

пример, такие проступки, причину и значение которых разузнать нельзя иначе, как посредством товарищей виновного, и именно потому, что эти проступки преимущественно касаются взаимных отношений одного учащегося к другим. Если же педагог вздумает воспользоваться этим средством и прибегнет для обнаружения виновного и причины его проступка к помощи его товарищей, то он, очевидно, нарушит нравственное основание воспитания, нарушит взаимное доверие и ту связь учащихся между собою и с их воспитателями, которая так необходима для всякого учебного учреждения. Поэтому в подобных случаях здравая педагогика требует, чтобы расследование и в известной степени сам суд виновного были более предоставлены его товарищам, нежели наставникам; наставник же в таких случаях должен играть роль более пассивную: он должен точно наблюдать за ходом всего дела, не допуская ни малейшего уклонения от правды и, так сказать, издали руководя действием воспитанников. С этой целью я и предлагаю на первый раз, в виде опыта, ввести в пяти высших классах совестный суд товарищей, правильно организованный, под руководством воспитателей. Правила его будут изложены ниже. К проступкам, подлежащим этому суду, можно отнести, как я уже сказал, только те, которые касаются нарушения взаимных отношений учеников, как-то: порчу вещей товарищей, ложь и клевету против товарища, оскорбление товарища словом или делом. Право такого суда может быть предоставлено учащимся в виде особенного доверия начальников к их нравственности и тотчас же должно быть отнято, как скоро педагогический совет удостоверится, что предоставленное им дело было ведено неправильно и пристрастно. Такой суд, хотя и в грубом виде, существует и теперь в закрытых заведениях и даже между проходящими учениками; они и теперь находят случай, собравшись, общими силами разругать и даже поколотить товарища, провинившегося в их глазах; только официально такая ученическая расправа не признается. Но мне кажется, что гораздо безвреднее для нравственности общества такие естественные проявления корпоративного духа правильно организовать и подчинить законному надзору, нежели, закрыв глаза рукою, признать их как бы несуществующими.../Наконец, я должен объявить дирекциям, что и таблицу, и мнения, обсужденные комитетом о проступках и наказаниях, несколько не рассматриваю я как совершенно уже законченные и не подлежащие дальнейшим улучшениям и изменениям, на которые может указать время и опыт. Потому я прошу всех и каждого из воспитателей сообщить мне через педагогический совет или в виде отдельных мнений сделанные ими замечания, замеченные недостатки и указать на придуманные каждым исправления...



## Николай Александрович Добролюбов

(1836—1861)



Литературный критик, публицист, революционный демократ. Родился в Нижнем Новгороде, в семье священника, окончил местное духовное училище (1848), затем учился в духовной семинарии (1848—1853). В семинарские годы впервые познакомился со статьями В. Г. Белинского и А. И. Герцена, печатавшимися в журналах «Отечественные записки» и «Современник». Статьи Белинского о Пушкине, обзоры русской литературы, особенно работа Герцена «Письма об изучении природы» сыграли важную роль в формировании мировоззрения Н. А. Добролюбова, помогли ему рассеять религиозные представления о мире, внушенные предшествующим

воспитанием и образованием. В 1853 г. Добролюбов поступил на историко-филологический факультет Петербургского Главного педагогического института. Под влиянием антикрепостнического движения в России и изучения трудов В. Г. Белинского, А. И. Герцена, французских просветителей и социалистов-утопистов выработывалось его материалистическое мировоззрение революционного демократа.

Уже в институте проявилось литературно-критическое дарование, публицистический талант и демократические настроения Н. А. Добролюбова. В студенческом нелегальном рукописном журнале «Слухи» (1855—1856) он выступал со статьями, полными сочувствия к декабристам, содержащими критику царского режима. Первые литературные опыты этого времени («О русском историческом романе», «Несколько биографических и библиографических заметок о Пушкине», «Нечто о дидактизме в повестях и романах») наряду с критико-публицистическими заметками содержат и стихотворения на политические темы («Дума при гробе Оленина»).

В 1856 г. Н. А. Добролюбов начал сотрудничать в журнале «Современник». В это же время он сблизился с Н. Г. Чернышевским. В августовской книжке «Современника» была напечатана первая

статья Добролюбова «Собеседник любителей русского слова» (1856). После окончания института (1857) стал одним из основных сотрудников журнала, возглавляя его литературно-критический отдел. Почти в каждом номере «Современника» появлялись статьи и рецензии Добролюбова, в том числе и по вопросам воспитания. Они оказывали большое влияние на различные слои русского общества, особенно на разночинную интеллигенцию.

Еще в январе 1857 г., перед окончанием института, Добролюбов записал в дневнике: «Я — отчаянный социалист, хоть сейчас готовый вступить в небогатое общество, с равными правами и общим имуществом всех членов...» Далее он высказал мысль о том, что его представления об идеале на земле хоть и не определились, но близки к описанию Герценом демократического общества. В последующие годы демократизм и социализм Добролюбова сливались в одно целое.

Н. А. Добролюбов считал, что в новом обществе, образованном взамен феодально-буржуазного, для всех будут созданы оптимальные условия, отношение к человеку будет зависеть от его личных достоинств, а материальные блага должны приобретаться каждым в «строгой соразмерности с количеством и достоинством его труда: тогда всякий будет учиться уже и затем, чтоб делать как можно лучше свое дело, и невозможны будут тунеядцы» [1, т. II, с. 187].

Добролюбов понимал, что такое общество не может быть установлено путем либеральных реформ или только просвещением и воспитанием. Он выступал против монархии, крепостного права, в котором он видел основную причину отсталости России, боролся за демократическую революцию, за экономическое и культурное развитие страны, за широкое просвещение народа. «Всеми средствами образованности, всеми преимуществами новейших открытий и изобретений, — писал он, — владеют неработающие классы общества, [которым нет никакой выгоды передавать оружие против себя тем, чьим трудом они до сих пор пользовались даром]. Следовательно, без участия особенных, необыкновенных обстоятельств нечего и ждать благотворного распространения образования и здравых тенденций в массе народа» [там же, т. IV, с. 107].

Так же как и Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов выступал за крестьянскую революцию в России, был защитником народных интересов. Однако Добролюбов не был сторонником развития России по капиталистическому пути. Он стремился найти такую форму экономического развития, которая обеспечила бы развитие крупного промышленного производства и исключила возможность капиталистической эксплуатации. Добролюбов верил в силы народа, в успех крестьянской революции, которую должна возглавить разночинная интеллигенция.

Педагогические статьи Н. А. Добролюбова неотделимы от его общественно-политических и философских выступлений в печати. Критик-публицист не мог молчать о современных явлениях в области воспитания и образования. Основная мысль его педагогиче-

ских высказываний 50-х гг. в детях нужно развивать человеческое достоинство и предоставлять им возможность свободного развития, лишь помогая воспитанием этому развитию. Эта же мысль разрабатывалась до него В. Г. Белинским, а после Н. А. Добролюбова — Д. И. Писаревым и Л. Н. Толстым. Эта мысль — главный догмат той эпохи. Раскрепощалась личность взрослых, освобождалась от родительского и педагогического авторитета и детская личность.

Исследователи жизни и деятельности Н. А. Добролюбова единодушно подчеркивают большое воспитательное влияние всей деятельности Добролюбова на русское общество, и особенно на русскую молодежь.

---

## О значении авторитета в воспитании<sup>1</sup>

*Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова*

Умственное движение, возбужденное в нашем обществе событиями последних годов, обратилось недавно и к вопросам о воспитании. Теперь у нас основано уже два педагогических журнала<sup>2</sup> и, кроме того, статьи о воспитании появляются от времени до времени и в других изданиях. Но первый обратил внимание на это важное дело «Морской сборник», поместивший в начале прошлого года статью о воспитании г. Бема, за которую последовали и другие статьи, которыми высказывались о воспитании мнения более или менее новые и справедливые. Многие из этих статей находили сочувствие в читателях, но ни одна из них не имела такого полного и блестящего успеха, как «Вопросы жизни» г. Пирогова. Они поразили всех — светлостью взгляда, и благородным направлением мыслей автора, и пламенной, живой диалектикой, и художественным представлением затронутого вопроса. Все, читавшие статью г. Пирогова, были от нее в восторге, все о ней говорили, рассуждали, делали свои соображения и выводы. В этом случае общество предупредило даже литературную критику, которая только подтвердила общие похвалы, не пускаясь в подробный анализ статьи и не делая никаких своих заключений. Это явление весьма много говорит в пользу русской публики, и оно тем более замечательно, что статья г. Пирогова вовсе не отличается какими-нибудь сладкими разглагольствованиями или пышными возгласами для усыпления нерадивых отцов и воспитателей, вовсе не старается подделаться под существующий порядок вещей, а, напротив, бросает прямо в лицо всему обществу горькую правду; не обинуясь, говорит о том, что у нас есть дурного, смело и горячо, во имя высочайших, вечных истин, преследует мелкие интересы века, узкие понятия, своекорыстные стремления, господствующие в современном обществе. Сочувствие публики к такой статье имеет глубокий святой смысл. Значит, при всем своем несовершенстве, при всех увлечениях на практике

общество наше хочет и умеет, по крайней мере, понимать, что хорошо и справедливо, к чему должно стремиться. Оно уже имеет столько внутренней силы, что не пугается сознания своих недостатков, а сознание прошедшего и настоящего зла есть лучшее ручательство за возможность добра в будущем. С глубокой радостью и искренним сочувствием приветствуя этот благородный порыв русских людей, мы решаемся высказать по поводу статьи г. Пирогова несколько соображений, на которые наводит она всякого мыслящего читателя. Делаем это с тем большею смелостью, что до сих пор нигде еще не встречали более честного развития тех мыслей, которые заключаются в общих афористических положениях г. Пирогова.

Сущность мыслей, изложенных в «Вопросах жизни», состоит в следующем. Главные и высшие основы нашего воспитания находятся в (совершенном) разладе с господствующим направлением общества. Из этого выходит, что, окончивая курс воспитания и вступая в общество, мы находим себя в необходимости *или* отречься от всего, чему нас учили, чтобы подделаться к обществу, *или* следовать своим правилам и убеждениям, становясь таким образом противником общественного направления. Но жертвовать святыми, высшими убеждениями для житейских расчетов — слишком безнравственно и отвратительно; а идти против неправды — где же взять сил на это? К такой борьбе с ложным направлением общества воспитание совсем не готовит нас. Оно даже совсем не заботится о том, чтобы вкоренить в нас высшие, человеческие убеждения; оно хлопочет только о том, чтобы сделать нас учеными, юристами, врачами, солдатами и т. п. Между тем, вступая в жизнь, человек хочет иметь какое-нибудь убеждение, хочет определить, что он такое, какая его цель и назначение. Всматриваясь в себя, он находит уже готовое решение этих вопросов, данное воспитанием, а присматриваясь к обществу, видит в нем стремления, совершенно противоположные этим решениям. Он хочет бороться со злом и ложью, но здесь-то и оказывается вся несостоятельность его прежнего воспитания: он не пригоден к борьбе, он должен сначала перевоспитать себя [чтобы выйти на арену бойца]... А между тем годы летят, жизнь не ждет, нужно действовать... и человек действует как попало, часто падая под бременем тяжелых вопросов, увлекаясь стремительным течением толпы то в ту, то в другую сторону, потому, что сам собою он не умеет действовать — в нем не воспитан внутренний человек, в нем нет убеждений. А убеждения дают-ся нелегко.

«Только тот может иметь их, кто *приучен с ранних лет пронизательно смотреть в себя*, кто приучен с первых лет жизни *любить искренно правду, стоять за нее горю и быть непринужденно откровенным как с наставниками*, так и со сверстниками».

На этом останавливается г. Пирогов. Он указывает зло в воспитании и доказывает свои положения с беспощадной, неотразимой логической силой. Он дает понимать и угадывать причину зла: преобладание внешности в самом воспитании, пренебрежение внутреннего человека. Но каким образом именно убивается в детях внутренний че-

людей, отчего внешнее развивается в них более, от каких частных влияний они выходят на жизненное поприще неприготовленными, бессильными — этого г. Пирогов не разбирает подробно, а опять предоставляет только угадывать. Мы решаемся высказать здесь несколько мыслей об этом, родившихся в нас по прочтении «Вопросов жизни».

[Трагедия со своих педагогических высот вопросы воспитания, мы до сих пор очень сильно напоминали басню, в которой поставили волков в начальники над овцами. Здесь все обстоятельства были прекрасно соображены, все голоса собраны, только одного не доставало: не спросили самих овец. Так точно] большая часть наших педагогических рассуждений, отлично разбирая вопросы высшей философии, представляя верные и полезные правила с точки зрения религиозной, государственной, нравственной, общепсихологической и т. п., упускает из виду одно весьма важное обстоятельство — действительную жизнь и природу детей и вообще воспитываемых... Оттого дитя нередко жертвует педагогическим расчетам. Вознесшись на своего нравственного конька, воспитатель считает воспитанника своей собственностью, вещью, с которой он может делать что ему угодно. «Дитя не должно иметь своей собственной воли, говорят премудрые педагоги, оно должно слепо подчиняться требованиям родителей, учителей, вообще старших. Приказание воспитателя должно быть для него высшим законом и исполняться без малейших рассуждений. Безусловное повиновение — главное и единственно необходимое условие воспитания. Воспитание своей последней целью и имеет именно то, чтобы на место *неразумной* воли ребенка поставить *разумную* волю воспитателя».

Не правда ли, что все это кажется очень логическим и справедливым? Но, припоминая характеристику этого *разумного* воспитания, сделанную в «Вопросах жизни», и сами еще не слишком отдаленные от впечатлений собственного воспитания и учения, мы не можем без недоверчивой улыбки слушать логические рассуждения. Все они, очевидно, обнаруживают только одно: страшную педантическую гордость почтенных педагогов, соединенную с презрением к достоинству человеческой природы вообще. Говоря, что в лице воспитателя осуществляется для ребенка нравственный закон и разумное убеждение, они, очевидно, ставят воспитателя на недостижимую высоту, непогрешительным образцом нравственности и разумности. Не трудно, конечно, согласиться, что если бы возможен был такой идеальный воспитатель, то безусловное, слепое следование его авторитету не принесло особенного вреда ребенку (если не считать важным вредом замедление самостоятельного развития личностей). Но во-первых, идеальный наставник не стал бы и требовать такого *безусловного* повиновения: он постарался бы как можно скорее развить в своем воспитаннике разумные стремления и убеждения. А во-вторых, искать непогрешимых, идеальных наставников и воспитателей в наше время была бы еще слишком смелая и совершенно напрасная отвага. Для этого требуется слишком много условий. Прежде всего, нравственные правила воспитателя должны быть безусловно верны и строго

проведены по всем, самым частным и мелочным случайностям жизни. Темных вопросов, сомнительных случаев для него никогда и никаких не должно быть; иначе — что ж он станет делать, если в подобном случае придется приказывать ребенку, который всякое предписание исполняет безусловно, следовательно, вызвать на рассуждение и соображение никак не может? Кроме того, в воспитателе предполагается еще при этом совершенное бесстрашие: он не может увлечься ни гневом, ни любовью, не может чувствовать лени и утомления, для него не может существовать хорошее и дурное расположение духа, он должен быть не обыкновенным человеком, а особенного рода снарядом, в котором должен, без всяких уклонений, осуществляться нравственный закон. Но, сколько нам известно, подобные снаряды еще не изобретены, а если иные и объявляют, будто они открыли секрет такого изобретения, то в этом опять выражается только их презрение к человеческой природе и желание во что бы то ни стало не походить на людей. Если же в воспитателе допустить возможность увлечения, то как можно поручиться за безусловную непогрешимость его действий в отношении к ребенку? И не лучше ли с самых первых лет приучать ребенка к разумному рассуждению (чтобы он как можно скорее приобрел умение и силы не следовать нашим приказаниям, когда мы приказываем дурно)?

В умственном отношении от идеального наставника тоже требуется ясность, твердость и непогрешимость убеждений, чрезвычайно высокое, всестороннее развитие, обширные и разнообразные познания, приведенные в полную гармонию с общими принципами. Сама натура его должна стоять гораздо выше натуры ребенка во всех отношениях. Иначе, что выйдет, если учитель будет, например, восхищаться Державиным и заставит ученика учить оду «Бог»; а тому нравится уже Пушкин, а ода «Бог» представляет [совершенно] непонятный набор слов? Что, если целый год мроят над музыкальными гаммами ребенка, у которого пальцы давно уже свободно бегают по клавишам и который только и порывается играть и играть... Что, если дитя восхищается картиной, статуей, пьесой, любит цветы, насекомыми, с любопытством всматривается в какой-нибудь физический или химический прибор, обращается к своему воспитателю с вопросом, а тот не в состоянии ничего объяснить?.. [Тут уже плохое безусловное повиновение!] А много ли найдется наставников и воспитателей, которые бы умели объяснить *все* детские вопросы? Многим, конечно, не раз случалось видеть, как иногда семи- или восьмилетнее бойкое дитя забьет в пух и поставит в тупик много почтенного старичка. А между тем этот почтенный старичок имеет своего воспитанника, который обязан безусловно его слушаться!.. Этот уж, конечно, никого в тупик не поставит.

Таким образом, идеальный воспитатель, не желающий, чтобы ребенок рассуждал и убеждался (а требующий только, чтобы он слушался), должен быть готов на все, должен знать все, должен еще предварительно разрешить *все* вопросы, какие могут родиться у воспитанника, обсудить все мнения, соображения и заключения, какие могут

когда-нибудь составиться в душе ребенка. Только с этой предупредительностью он может еще как-нибудь вести воспитание, не насилуя детской природы. А затем он должен иметь силы вести воспитанника верным и самым лучшим путем на всяком поприще. Откроет ли он в ребенке наклонность к музыке, к живописи, страсть к ботанике, легкость математического соображения, поэтическое чувство, способность к изучению языков и пр. и пр., он должен быть вполне способен развить все в своем питомце. Если же он не может за это взяться, значит, он сам еще не настолько подготовлен, не настолько развит, чтобы руководить другими. (А если так, то он и не имеет права требовать, чтобы его слушались безусловно.)

Но даже если бы допустим, что воспитатель всегда может стать выше личности воспитанника (что и бывает, хотя, конечно, далеко, далеко не всегда), то во всяком случае он не может стать выше целого поколения. Ребенок готовится жить в новой сфере, обстановка его жизни будет уже не та, что была за 20—30 лет, когда получил образование его воспитатель. И обыкновенно воспитатель не только не предвидит, а даже просто не понимает потребностей нового времени и считает их нелепостью. Он старается удержать своего питомца в тех понятиях, в тех правилах, которых сам держится: старание совершенно естественное и понятное, но тем не менее вредное в высшей степени, как скоро оно доходит до стеснения собственной воли и ума ребенка. Из этого происходит то, что естественный смысл воспитанника раскрывается медленнее, и восприимчивость к явлениям и потребностям той жизни, того общества, среди которых ему придется действовать, совсем иногда заглушается старыми предрассудками и мнениями, на веру принятыми в детстве от воспитателей. Такое воспитание, без сомнения, есть враг всякого усовершенствования и успеха и ведет к мертвой неподвижности и застою... влияние его отражается уже не на одних отдельных личностях, а на целом обществе.

Если предрассудки и заблуждения старого поколения насильно с малых лет вкореняются во впечатлительной душе ребенка, то просвещение и совершенствование целого народа надолго замедляется этим несчастным обстоятельством. Горький опыт жизни убеждает, правда, целое поколение в неверности того, о чем толковали ему в детстве, и человек теряет часть своего детского энтузиазма к давним внушениям, не оправданным жизнью; но все еще по привычке он держится этих внушений и передает их детям, только с меньшей восторженностью, чем ему самому передавали их. Новое поколение утрачивает еще частичку благоговения к внушенным мнениям; но зато родовая привычка усиливается, и чем дальше, тем бессознательнее и по тому самому тем крепче держится народ за предания отцов. Нужно, чтобы жизнь сделала невозможным приложение этих давно ставших мертвыми преданий, нужно, чтобы явился мощный гений мысли, чтобы заставить общество почувствовать нужду и возможность изменения в принятых неразумных началах. И после этого открытия как медленно, как слабо принимается новая мысль, как долго не проникает она в глубину души людей и не распространяется в массах! Прошли

столетия после того, как указано движение Земли, а до сих пор простолюдин наш, слыша беспрестанно, что солнышко взошло и закатилось, смотрит на него, как на огромный фонарь, подвигающийся по небесному своду от востока до запада. Девять веков уже Россия соглашается божественным учением христианства, но в народе до сих пор живы поверья о домовых, водяных и леших. Даже те, которые впоследствии теоретически освобождаются от детских верований, на практике долго еще им подчиняются. Много есть образованных людей, имеющих хорошее понятие о явлениях электричества и все-таки прячущихся от ужаса в темную комнату во время грома; точно так же, как есть множество других, достигших до умения рассуждать об истинном достоинстве человека и все-таки в своем знакомом ценящих более всего изящество французского выговора и модный жилет. Отчего происходит это, как не от влияния неразумных впечатлений детства, перешедших к ребенку по несчастью от тех, кого он любит или уважает?.. «Влияние старших поколений на младшие неизбежно, скажете вы, и его нельзя уничтожить, тем более что при дурных сторонах оно имеет и много хороших: все сокровища знаний, собранные в прошедших веках, передаются ребенку именно под этим влиянием, и без него нельзя поставить человека на ту точку, с которой он должен начать в жизни собственное продолжение всего, что до него было сделано человечеством». Возражение совершенно справедливое, и мы поступили бы безумно, если бы стали требовать уничтожения того, что естественно, само по себе является, существует и уничтожиться не может. Но мы не видим также причины и ратовать за то, что неизбежно само по себе. Младшее поколение необходимо должно быть под влиянием старшего, и от этого проистекает неизмеримая польза для развития и совершенствования человека и человечества. Никто не станет спорить против такой очевидной истины. Мы говорим только о том, зачем же ставить прошедшее идеалом для будущего, зачем требовать от новых поколений *безусловного, слепого* подчинения *мнениям* предшествующих? Для чего уничтожать самостоятельное развитие дитяти, насиловать его природу, убивая в нем веру в себя и заставляя делать только то, *чего я хочу*, и только так, как я хочу, и только *потому, что я хочу*?.. А объявляя такое *безусловное* повиновение, вы именно уничтожаете разумное, правильное, свободное развитие дитяти. Как это вредно действует на все нравственное существо ребенка, ясно можно видеть из бесчисленных опытов, равно как и из теоретических соображений. Представим некоторые из них.

Прежде всего определим яснее, что нужно разуметь под *безусловным* повиновением. *Безусловный* — значит не зависящий ни от каких условий и обстоятельств, неизменно остающийся при всех возможных случайностях, не происходящий вследствие каких-нибудь внешних или внутренних причин, но существующий самобытно и сам в себе заключающий свое оправдание. Таково именно бывает повиновение, которого требуют у нас от детей и которого необходимость еще недавно доказывал весьма сильно в «Морском сборнике» (1856, № 14) г. пастор Зедергольм<sup>3</sup>. Из этого следует, что ребенок должен



слушаться без рассуждений, слепо верить своему воспитателю, признавать его приказания единственно непогрешительными, а все остальное несправедливым и, наконец, делать все не потому, что это хорошо и справедливо, а потому, что это приказано и, следовательно, должно быть хорошо и справедливо.

Посмотрим же, какое психологическое действие может произвести подобное отречение от своей воли в дитяти.

Предположим сначала идеальных воспитателей и наставников. Их внушения всегда справедливы, всегда последовательны, всегда соразмерны со степенью духовного развития ребенка; они сами любимы и уважаемы детьми. Предположим, что подобные воспитатели требуют от детей повиновения *безусловного*, а не *разумного*. Что из этого выходит?

Отдается приказание; ребенок исполняет его беспрекословно; за это его хвалят и награждают. Но в самом поступке нет ничего достойного награды — ребенок потому и исполнил приказ тотчас, что приказанное дело казалось ему совершенно естественным, что это согласно было с его собственным желанием; за что же его хвалят? Очевидно, за послушание.

Дается другое приказание; воспитаннику оно не нравится, он находит его несправедливым, неуместным и представляет свои возражения. Ему говорят, чтобы слушался, а не рассуждал, и гневаются. Он поневоле повинуется. Но мысль, что его возражения были справедливы, остается у него во всей силе; за что же, значит, бранили его? Ясно за что — за непослушание.

Подобные случаи повторяются часто, и в душе ребенка мало-помалу погасает чувство правды, уважение к разумному убеждению, и место его занимает слепое последование авторитету.

Вы скажете, что впоследствии, сделавшись поумнее, воспитанник сам поймет, как разумны были приказания воспитателя. Это, конечно, и бывает очень часто, и это прекрасно, но только для воспитателя, который таким образом приобретает себе более уважения, — но никак не для воспитанника, на которого все подобные открытия имеют совершенно противное влияние. Увидевши через год, через месяц, неделю, день, час, наконец, но во всяком случае поздно (потому что дело уже сделано, и сделано не по убеждению, [а по приказу]), увидевши, что его противоречие было глупо и неосновательно, ребенок теряет доверие к собственному рассудку, лишается отваги и энергии в своих собственных рассуждениях, боится составить какое-нибудь собственное мнение и не смеет следовать собственному убеждению даже тогда, когда оно представляется ему ясным, как солнце... А может быть, думает он, что-нибудь тут не так... Вот, может быть, пройдет несколько времени, и окажется, что я не прав... Отсюда нерешительность, медленность, вялость, выжидание в действиях — черты, сохраняющиеся на всю жизнь и нередко поражающие нас в людях, одаренных замечательной силой соображения в теории [но не имеющих отваги осуществить свои мысли на практике].

А что еще, если ребенок был прав в абсолютном смысле, если его

**ЖУРНАЛЪ**  
ДЛЯ  
**ВОСПИТАНІЯ**

**РУКОВОДСТВО ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ И НАСТАВНИКОВЪ**

ИЗДАВАЕМОЕ

**АЛЕКСАНДРОМЪ ЧУМКОВЫМЪ**

---

**ГОДЪ ТРЕТІЙ**

---

**ТОМЪ VI**

---

**ПЕТЕРБУРГЪ**  
ВЪ ТИПОГРАФИИ ЭДУАРА ПРАЦА  
1859

противоречие было истинно с точки зрения высших принципов, а не сообразно было только с житейскими обстоятельствами? Житейские обстоятельства оправдывают воспитателя; ребенок понимает это; так как он еще не утвердился в принципе сознательным убеждением, то мало-помалу высшая правда, как несогласная с жизнью, поступает в разряд отвлеченных, негодных мнений, пустых бредней...

Вот примеры. Мальчик сказал в семействе про своего товарища, что он вор. Отец стал бранить сына и приказал ему не говорить этого никогда. Мальчику сначала досадно, он находит несправедливым это запрещение; но через неделю, на одном вечере, другой его товарищ упрекнул маленького вора в воровстве. Поднялась кутерьма: два семейства поссорились, откровенного болтуна наказали... Отец говорит мальчику: вот видишь, что может выйти из этого?..

Мальчик входит в близкие отношения со старым слугой; гордый гувернер бранит его и запрещает говорить со стариком. Но мальчик не слушается и в одно время так зашаливается в лакейской, что старик слуга без церемонии берет его за руку и выпроваживает от себя с приличными поучениями. Мальчику неприятно; гувернер, увидя это, приходит в ужас и, поддразнивая самолюбие мальчика, говорит: а все оттого, что не слушался!.. погоди, он тебя еще бить будет, если станешь по-прежнему быть с ним запанибрата!.. И мальчик раскаивается в своей дружбе со стариком, как будто в преступлении.

Гувернантка приказывает девочке вести себя благопристойно — стан выпрямить, идти плавно, голову держать прямо, говорить, только когда спрашивают, и т. п. С такими правилами приезжает она в гости. Там много детей, и все такие резвые, веселые; они бегают, шумят, болтают, хохочут. Ей тоже хотелось бы пристать к ним, но гувернантка говорит, что это неблаговоспитанно, и она скучает, с завистью смотря на веселящихся подруг, особенно на одну, которая шалит больше всех и которой, кажется, всех веселее... Но вдруг эта резвая девочка упала и сломала себе ногу... Торжествующая гувернантка говорит своей скромной воспитаннице: вот что значит вести себя неприлично!..

И тому подобное. Рассудите беспристрастно, насколько безусловное повиновение служит здесь к развитию нравственного чувства? Не убивает ли, напротив, такое воспитание и тех добрых, святых начал, которые природны ребенку? Не естественно ли, что при этом он примет исключение за правило, извращенный порядок за естественный? И кто в этом будет виноват? Неужели сам он?

А между тем какое пышное развитие мог бы получить ум, какая энергия убеждений родилась бы в человеке и слилась со всем существом его, если бы его с первых лет приучали думать о том, что делает, если бы каждое дело совершалось ребенком с сознанием его необходимости и справедливости, если бы привык сам отдавать себе отчет в своих действиях и исполнять то, что другими велено, не из уважения к приказавшей личности, а из убеждения в правоте самого дела!.. [Правда, тогда многим воспитателям пришлось бы отступить от свое-

го дела, потому что их воспитанники доказали бы им, что они не умеют приказывать!]

Убивая в ребенке смелость и самостоятельность ума, *безусловное* повиновение вредно действует и на чувство. Сознание своей личности и некоторых прав человеческих начинается в детях весьма рано (если только оно *начинается*, а не прямо рождается с ними). Это сознание [необходимо] требует [удовлетворения, состоящего в] возможности следовать *своим* стремлениям [,а не служить бессознательным орудием для каких-то чужих, неведомых целей]. Как скоро стремления ребенка удовлетворяются, т. е. дается ему просто думать и действовать самостоятельно (хотя до некоторой степени), ребенок бывает весел, радужен, полон чувств самых симпатичных, выказывает кротость, отсутствие всякой раздражительности, самое милое и разумное послушание в том, справедливости чего он признает. Напротив, когда деятельность ребенка стесняется, стремления его подавляются, не находя ни желаемого удовлетворения, ни даже разумного объяснения, когда вместо сознательной личной жизни дитя, как труп, как автомат, должно быть только послушным орудием (чужой воли), тогда естественно, что мрачное и тяжелое расположение овладевает душою ребенка, он становится угрюм, вял, безжизнен, выказывает неприязнь к другим и делается жертвою самых низких чувств и расположений. В отношении к самому воспитателю до тех пор, пока не усвоит себе *безусловного* достоинства машины, воспитанник бывает очень раздражителен и недоверчив. Да и впоследствии, успевши даже до некоторой степени обезличить себя, он все-таки остается в неприятных отношениях к воспитателю, требующему только *безусловного* исполнения приказаний [,справедливо, хотя и смутным инстинктом, постигая в нем притеснителя и врага своей личности, от которой при всех усилиях человек никогда не может совершенно отрешиться].

Нужно ли говорить о том губительном влиянии, какое производит привычка к *безусловному* повиновению на развитие воли? Кажется, совершенно излишне, и мы бы охотно прошли молчанием этот пункт, если бы не имели перед глазами странных положений г. *Зедергольма* (Морской сборник, № 14, с. 38—39), утверждающего, что «усилие, которое делает дитя, чтобы преодолеть собственную волю и подчинить ее чужой, развивает его *нравственную силу* (!). Этим одним возбуждается в душе его первое проявление нравственности, первая нравственная борьба, и только с нее начинается собственно *человеческая жизнь*. А от беспрестанного упражнения в этой борьбе силы его воли укрепятся так, что он после, когда его воспитание окончено, в состоянии повиноваться *самому себе* и исполнять то, что рассудок и совесть требуют от него». Все это рассуждение очень напоминает нам одного благо-разумного родителя, который, желая развить в сыне телесную ловкость, клал его спиною поперек на узкую доску, поднятую аршина на полтора от земли, и заставлял таким образом балансировать. Ребенок болтал руками и ногами, стараясь найти себе точку опоры, не находил ее, изнемогал и со страшным криком скатывался с доски. Развился он при таких умных мерах очень уродливо, да еще вдобавок никогда

не мог впоследствии даже пройти моста без внутреннего содрогания. Вообще эта система — клин клином выбивать — давно [у нас] известна [,и давно мы видим ее страшные результаты]. Дитя боится темноты — его запирают в темную комнату; дитя питает отвращение к какому-нибудь кушанью — его целую неделю кормят нарочно этим кушаньем; дитя любит сидеть за книжкой — его посылают гулять; оно хочет бегать — ему велят сидеть на месте — и это делается весьма часто не из сознания необходимости или пользы того, что приказывают, а из чистых и бескорыстных педагогических видов — чтобы приучить ребенка к послушанию... Впрочем, наши практические воспитатели несколько последовательнее г. Зедергольма; они просто говорят: «Нужно привыкать к покорности; если теперь его характер не переломить, то уже после поздно будет». Таким образом, они откровенно признаются, что имеют в виду подарить обществу будущих Молчалиных. Но г. Зедергольм уверяет, что послушанием укрепляется сила воли! Да помилуйте, ведь это все равно, как если бы я, уничтожая всякий порыв рассудка в моем воспитаннике, каждый раз говоря ему: не рассуждайте [(как и делается обыкновенно у воспитателей, требующих безусловного повиновения)], вздумал бы вывести такого рода заключение: «Этим развиваются его умственные способности, потому что тут он должен соображать внутренно и взвешивать справедливость моего мнения и несправедливость своих возражений». Не правда ли, что это столь же логическое предположение, как и г. Зедергольма? И как легко таким образом воспитывать детей!

Напрасно г. Зедергольм указывает на *борьбу*. Здесь собственно нет борьбы, а есть только уступка без боя, которая при частом повторении производит не крепость боли, а нравственное расслабление. Да если и бывает в самом деле борьба, то самая неразумная: с одной стороны, внутренняя сила, природное влечение, которое ребенку представляется правильным, а с другой — внешнее, непонятное давление чужого произвола или того, что ребенок считает произволом... [При безусловном повиновении] победа обыкновенно остается на стороне *внешней* силы, и это обстоятельство неизбежно должно убить внутреннюю энергию [и отбить охоту от противодействия внешним влияниям]. Притом не нужно упускать из виду еще одного обстоятельства: многие из приказаний, отдаваемых ребенку, бывают такого рода, что он не имеет еще о них определенного мнения и ему лично все равно — исполнить или не исполнить. Не понимая, зачем и почему, он делает то, что велено, только потому, что это велено. Тут уже [борьбы] никакой нет, а господствует полная бессознательность, обращающаяся потом в привычку. Воспитанный таким образом человек во всю свою жизнь останется под различными влияниями, которые определяются не разумной необходимостью, не обдуманном выбором, а просто случаем. В чьи руки человек прежде попадет, тому будет следовать.

Каково влияние *безусловных* приказаний на совесть (на что указывает также г. Зедергольм), можно понять из всего, что было до сих пор сказано. Привыкая делать все без рассуждений, без убеждения в истине и добре, а только по приказу, человек становится без-

различным к добру и злу и без зазрения совести совершает поступки, противные нравственному чувству, оправдываясь тем, что «так приказано».

Это все следствия, необходимо вытекающие из самой методы абсолютного повиновения. Но вспомните еще, сколько в ней сопряжено других неудобств, являющихся при исполнении. Приказания воспитателя могут быть несправедливы, непоследовательны и, таким образом, будут искажать природную логику ребенка. Если наставников и воспитателей несколько, они могут противоречить друг другу в своих приказах, и дитя, обязанное всех их равно слушаться, попадет в темный лабиринт, из которого выйдет не иначе, как только совершенно потерявшим сознание нравственного долга (если не успеет дойти само до своих правил и, следовательно, до презрения наставников). Все недостатки воспитателя, нравственные и умственные, легко могут перейти и к воспитаннику, приученному соображать свои действия не с нравственным законом, не с убеждением разума, а только с безусловною волею воспитателя.

Таким образом, отсутствие самостоятельности в суждениях и взглядах, вечное недовольство в глубине души, вялость и нерешительность в действиях, недостаток силы воли, чтобы противиться посторонним влияниям, вообще обезличение, а вследствие этого легкомыслие и подлость, недостаток твердого и ясного сознания своего долга и невозможность внести в жизнь что-либо новое, более совершенное, отличное от прежде установленных порядков — вот дары, которыми [безусловное повиновение при воспитании] наделяет человека, отпуская его на жизненную борьбу!.. И с такими-то качествами человек должен ратовать за свои убеждения [против целого общества], и он, привыкший жить чужим умом, действовать по чужой воле, он должен вдруг поставить себя меркою для целого общества, должен сказать: вы ошибаетесь, я прав, вы делаете дурно, а вот как нужно делать хорошо!.. Да где же он возьмет столько силы? Во имя чего будет он бороться? Неужели во имя авторитета своих наставников, которые до сих пор управляли его жизнью и понятиями? Да кто же, наконец, дал ему право на это? [Собственно говоря, его отношения и теперь нисколько не изменились: до сих пор были подчиненные отношения в воспитании и обучении, теперь настали точно такие же отношения в службе и общежитии. Какая же голова может переварить такое умозаключение: вот черта — пятнадцать, двадцать лет, — до которой ведут тебя, заставляя беспрекословно и безусловно слушаться других; это делается для того, собственно, чтобы, перешедши через эту черту, ты умел бороться с другими. Гораздо естественнее] заключить, что и в последующей жизни человек должен вести себя именно так, как до сих пор заставляли его.

Все эти соображения имеют в виду, разумеется, совершенный успех системы [безусловного повиновения]. Но есть натуры, с которыми подобная система никак не может удалась. Это натуры гордые, сильные, энергические. Получая нормальное, свободное развитие, они высоко поднимаются над толпою и изумляют мир богатством и громадностью

своих духовных сил. Эти люди совершают великие дела, становятся благодетелями человечества. Но, задержанные в своем самобытном развитии, сжатые пошлюю рутиную, узкими понятиями какого-нибудь весьма ограниченного наставника, не имея простора для размаха своих крыльев, а принужденные брести тесной тропинкой, которая воспитателю кажется совершенно удобной и приличной, эти люди или впадают в апатичное бездействие, становясь лишними на белом свете, или делаются яркими, слепыми противниками именно тех начал, по которым их воспитывали. Тогда они становятся несчастны сами и страшны для общества, которое принуждено гнать их от себя. Самый яркий пример подобного оборота дела представляет *Вольтер*, воспитанный в [благочестивых], основанных на строгом, мертвом повиновении правилах иезуитских школ. Один раз дошедши до убеждения в неправости своего учителя, подобный ученик уже не останавливается... Да и что могло бы остановить его? И хорошее, и дурное, и ложное, и справедливое у него перемешано в приказах безусловных и представляется ему под одной призмой стеснения его личности. Нравственное чувство в нем не развито, ум не приучен к спокойному, медленному обсуживанию своих действий; все, что он знает и чему верит, вбито ему в голову насильно, без всякого участия его собственной воли и чувства. Поэтому весь внутренний мир, как развитый им не от себя, а навязанный извне, представляется ему чем-то чуждым, внешним, и весь разом без большого труда опрокидывается, особенно если при этом вмешается еще какое-нибудь влияние, совершенно противоположное влиянию воспитателей. В ожесточении [против угнетавших его] он развивает в себе дух противоречия и становится противником уже не злоупотреблений только, а самих начал, принятых в обществе. Разумеется, его ждет скорая гибель или жизнь, полная скорбного недовольства самим собою и людьми, пропадая в бесплодных исканиях с неумением остановиться на чем-нибудь. И сколько благородных, даровитых натур сгибло таким образом жертвою учительской указки, иногда с жалобным шумом, а чаще просто в безмолвном озлоблении против мира, без шума, без следа!

Но чего вы хотите? — спросят нас. Неужели же можно предоставить ребенку полную волю, ни в чем не останавливая его, во всем уступая его капризам?..

Совсем нет. Мы говорим только, что не нужно дрессировать ребенка, как собаку, заставляя его выделывать те или другие штуки по тому или иному знаку воспитателя. Мы хотим, чтобы в воспитании господствовала разумность и чтобы разумность эта ведома была не только учителю, но представлялась ясною и самому ребенку. Мы утверждаем, что все меры воспитателя должны быть предлагаемы в таком виде, чтобы могли быть вполне и ясно оправданы в собственном сознании ребенка. Мы требуем, чтобы воспитатели выказывали более уважения к человеческой природе и старались о развитии, а не о подавлении *внутреннего человека* в своих воспитанниках и чтобы воспитание стремилось сделать человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению.

«Но это смешная и нелепая претензия, скажут глубокомысленные педагоги, презрительно улыбаясь в ответ на наши доводы. Разве можно от маленького дитя требовать правильного обсуждения высоких нравственных вопросов, разве можно убеждать его, когда он не развит настолько, чтобы понимать убеждения? Безумно было бы, посылая мальчика гулять, читать ему целый курс физиологии, чтобы доказать, почему и как полезна прогулка, точно так, как было бы нелепо, задавая таблицу умножения, перебирать все математические действия, в которых она необходима, и отсюда уже вывести пользу ее изучения... [Главная задача воспитания состоит в том, чтобы добиться во что бы то ни стало беспрекословного исполнения воспитанником приказаний высших, и если нельзя достигнуть этого посредством убеждения, то надобно добиться посредством страха».]

Во всех этих рассуждениях один недостаток — принятие [нынешнего] status quo<sup>4</sup> за нормальное положение вещей. Я с вами согласен, что дети неразвиты еще до ясного понимания своих обязанностей; но в том-то и состоит ваша обязанность, чтобы развить в них это понимание. Для этого они и воспитываются. А вы, вместо того чтобы внушать им сознательные убеждения, подавляете и те, которые в них сами собою возникают, и стараетесь только сделать их бессознательными, послушными орудиями вашей воли. Уверившись, что дети не понимают вас, вы преспокойно сложили руки, воображая, что вам и делать нечего больше, как сидеть у моря и ждать погоды: авось, дескать, как-нибудь раскроются способности, когда подрастет ребенок, — тогда и потолковать с ним можно будет, а теперь пусть делает себе, что приказано. В таком случае на что же вы и поставлены, о, глубоко мудрые педагоги? Зачем же тогда и воспитание?.. Ведь ваш прямой долг — добиться, чтобы вас понимали!.. Вы для ребенка, а не он для вас; вы должны приноровляться к его природе, к его духовному состоянию, как врач приноровляется к больному, как портной к тому, на кого шьет платье. «Ребенок еще не развит» — да как же он и разовьется, когда вы нисколько об этом не стараетесь, а еще, напротив, задерживаете его самобытное развитие? По вашей логике, значит, нельзя выучиться незнакомому языку сколько-нибудь разумным образом, потому что, начиная учиться, вы его не понимаете, а надобно вести дело, заставляя ученика просто повторять и заучивать незнакомые звуки без знания их смысла; после, дескать, когда много слов в памяти будет, так и смысл их как-нибудь мало-помалу узнается!.. Во всех этих возражениях едва ли что-нибудь выказывается так ярко, как желание спрятать свою лень и разные корыстные виды под покровом священнойших основ всякого добра. Но, унизая разумное убеждение, заставляя воспитанника действовать бессознательно, можно несравненно скорее подкопать их, нежели всяческим предоставлением [самой] широкой свободы развитию ребенка... Все эти близорукие суждения о неразвитости детской природы чрезвычайно напоминают тех господ, которые восстают против Гоголя и его последователей за то, что эти писатели просто пересыпают из пустого в порожнее, что они никого не научают и что людей, на которых они нападают, можно пронять



только дубиной, а никак не убеждением... Как будто бы дубина может кого-нибудь и чему-нибудь научить! Как будто бы, побивши человека, вы через то делаете его нравственно лучшим или можете внушить ему какое-нибудь убеждение, кроме разве убеждения, что вы так или иначе сильнее его!.. Для дрессировки, правда, *argumentum baculinum*<sup>5</sup> очень достаточен; таким образом лошадей выезжают, медведей плясать выучивают и из людей делают ловких специальных фокусников. Но при всей ловкости в своем мастерстве ни лошади, ни медведи, ни многие из людей, воспитанные таким образом, ничуть не делаются от того умнее!..

«А как же, говорят еще ученые педагоги, предохранить дитя от вредных влияний, окружающих его? Неужели позволить ему доходить до сознания их вредности собственным опытом? Таким образом, ни один ребенок не оставался бы цел. Испытавши, например, что такое яд или что значит свалиться в окошко из четвертого этажа, дитя, наверное, не останется очень благодарным тому педагогу, который, по особенному уважению человеческой природы, принял бы в критическую минуту за убеждения, а не решился бы просто отнять яд или оттащить ребенка от окошка...» Оставляя в стороне всю [шутовскую,] нелепую сторону этого возражения, по которому, например, подчиненный не может спасти утопающего начальника (потому, что он от него не может требовать безусловного повиновения, а без этого спасение невозможно), заметим одно. Дети потому-то часто и падают из окон и берут мышьяк вместо сахара, что система безусловного повиновения заставляет их только слушаться и слушаться, не давая им настоящего понятия о вещах, не побуждая в них никаких разумных убеждений.

Да и хоть бы справедливы были жалобы на неразумность детей! А то и они оказываются чистойшей клеветой, придуманною для своих видов досужим воображением неискusstных педагогов. Прежде всего можно заметить, что не воспитание дает нам разумность, так же как, например, не логика выучивает мыслить, не грамматика — говорить, не пиитика — быть поэтом и т. п. Воспитание точно так, как все теоретические науки, имеющие предметом внутренний мир человека, имеет своею задачею только возбуждение и прояснение в сознании того, что уже давно живет в душе, только живет жизнью непосредственною, бессознательно и безотчетно. Придайте разумность обезьяне с вашей системой [безусловного повиновения], и тогда целый мир с благоговением преклонится перед этой системой и будет по ней воспитывать детей своих. Но вы этого не можете сделать и потому должны смиренно признать права разумности в самой природе ребенка и не пренебрегать ею, а благоразумно пользоваться теми выгодами, какие она вам представляет.

А разумности в детях гораздо больше, нежели предполагают. Они очень умны и проницательны, хотя обыкновенно и не умеют определенно и отчетливо сообразить и высказать свои понятия. Логика ребенка весьма ясно выражается в самое первое время его жизни, и лучшим доказательством тому служит язык. Можно положительно сказать, что трех- или четырехлетнее дитя не слыхало и половины тех слов,

которые употребляет; оно само составляет и производит их по образцу слышанных, и производит почти всегда правильно. То же самое нужно заметить о формах: ребенок, не имеющий понятия о грамматике, скажет вам совершенно правильно все падежи, времена, наклонения и пр. незнакомаго ему слова ничуть не хуже, как вы сами делаете это, изучая уже в совершенном возрасте какой-нибудь иностранный язык. Из этого следует что, по крайней мере, способность к наведению и аналогии, умение классифицировать весьма рано развиваются в ребенке.

То же самое нужно сказать и о понимании связи между причинами и следствиями. Ожегши один раз палец на свечке, ребенок в другой раз уже не схватит свечи рукою; видя, что зимою бывает снег, а летом нет, ребенок при таянии снега весною догадывается, что лето приближается, и пр. и пр. Всякое дитя ласкается к тому, кто его ласкает, и удаляется от того, в ком встречает грубое обращение, и т. п.

Мало этого, дети очень рано умеют составлять понятия. Узнавши, что такое дом, книга, стол и пр., ребенок безошибочно узнает все другие дома, книги, столы, хотя бы вновь увиденные им не походили на те, которые он видел прежде. Это значит, что у него в голове уже составилось понятие, а для составления понятия, как известно, нужно уметь сделать и суждение, и умозаключение...

С чего же пришло в голову многоученным педагогам, что дитя не способно понимать разумное убеждение, а может быть управляемо только страхом, обманом и т. п.? Я никак не могу сообразить, отчего же бы это ложное убеждение скорее принялось в душе ребенка, нежели правильное. Утешить дитя разумно, если оно плачет, нельзя; а сказать «не плачь, а то тебя бука съест» или «перестань, а не то — высеку» можно. Желал бы я знать, какое отношение между детским плачем и букой или розгой и какая логика предполагается в ребенке при подобных увещаниях?

«Но, говорят, ребенок еще не может рассуждать правильно о частных случаях, потому что он не имеет данных: он еще так мало видел и знает». Это в высшей степени справедливо, и обязанность воспитателя в том именно и состоит, чтобы сообщить дитяти, сколько возможно скорее, возможно наибольшее количество всякого рода данных, фактов, заботясь при этом особенно о полноте и правильности восприятия их ребенком. Поводы к подобному сообщению фактов может представлять само противоречие ребенка, на которое не отвечать может наставник только по лености или по трусости своей, а никак не по разумному убеждению. Вы заставляете вашего воспитанника сделать что-нибудь; он говорит, что сделать этого нельзя; а вы ему покажете, как это сделать. Он сам что-нибудь хочет совершить, а вы говорите, что это невозможно, и спрашиваете его, как он хотел бы исполнить свое намерение. Он рассказывает свои мечтательные планы; вы последовательно и подробно доказываете неисполнимость его предприятия. И в этом одном столько представляется вам прекрасных поводов передать ребенку множество верных, живых сведений о законах природы, о явлениях духовной жизни человека и об устройстве

общества! И поверьте, что ребенок сумеет понять ваши объяснения и принять их к сведению.

Вообще можно сказать, что в непонятливости детей большею частью виноваты сами взрослые. У нас обыкновенно жизненные случайности потрясают несколько твердость чистой логики; de jure u de facto<sup>6</sup> неразрешимо переплетаются; и мы по привычке к уклонениям часто допускаем такие применения основных принципов или такие общие выводы из частных фактов, которых чистое мышление никак принять не может. Чистая, девственная логика детской головы этого не допускает, и потому все нелогичности, допускаемые нами незаметно для нас самих, из деликатного почтения к status quo, упорно не понимаются детьми. Если вы наполнили ум дитяти верными данными, то вам трудно уже будет вбить ему в голову ложное заключение, выведенное из этих данных; если вы заставили его сначала принять ложное основание, то вы долго не добьетесь, чтобы он правильно смотрел на следствия, выводимые вами и логически не соответствующие принятому началу. Твердое настаивание на этих нелогичностях без подробного и откровенного разъяснения обстоятельств, их вызвавших, непременно ведет к искажению природного здравого смысла в ребенке, и к сожалению, такое искажение происходит у нас слишком часто.

Столь же много вредит понятливости детей и неестественный порядок, принятый у нас вообще в обучении. Познания могут быть приобретаемы только аналитическим путем; сама наука развивалась таким образом; а между тем даже в самом первоначальном обучении начинают у нас с синтеза! Порядок совершенно извращенный, от которого происходит в занятиях неясность, запутанность, безжизненность. Каждая наука начинается, например, введением, в котором говорится о сущности, важности, пользе, разделении науки и т. п. Спрашиваю вас: как же вы хотите, чтобы мальчик понял все это прежде, чем он изучит саму науку? История разделяется на древнюю, среднюю и новую; каждая часть делится на следующие периоды и пр. На чем держится это деление, к чему оно примкнет в голове мальчика, который об истории понятия не имеет? География есть наука, показывающая и т. д.; она состоит из трех частей: математической, физической и политической. Первая говорит о том-то, вторая — о том-то и пр... Можно ли ожидать, чтобы, начиная с этого географию, ребенок мог разумно усвоить себе что-нибудь?

А между тем посмотрите, сколько любознательности, сколько стремления к исследованию истины выказывают дети. Инстинкт истины говорит в них чрезвычайно сильно, может быть, даже сильнее, нежели во взрослых людях. Они не интересуются призраками, которые создали себе люди и которым придают чрезвычайную важность. Они не занимаются геральдикой, не пускаются в филологические или метафизические тонкости, не стремятся к чинам и почестям (разумеется, если им не натолковали об этом чуть не со дня рождения). Зато как охотно они обращаются к природе, с какою радостью изучают все действительное, а не призрачное, как их занимает всякое

# СОВРЕМЕНИКЪ

ЖУРНАЛЪ

ЛИТЕРАТУРНЫЙ И (СЪ 1859 ГОДА) ПОЛИТИЧЕСКІЙ

ИЗДАВАЕМЫЙ СЪ 1847 ГОДА

И. ПАНАЕВЫМЪ И Н. НЕКРАСОВЫМЪ

—  
ТОМЪ LXXIV  
—

САНКТПЕТЕРБУРГЪ

ВЪ ТИПОГРАФІИ КАРЛА ВУЛЬФА

—  
1859

Титульный лист журнала «Современник»,  
в котором публиковались статьи и рецензии Н. А. Добролюбова.

живое явление! Они не любят отвлеченностей, и в этом их спасение от насильственно вторгающихся в их душу умствований, которых доказать и объяснить часто не может даже тот, кто хлопочет о вкоренении их в душе воспитанников. Да, счастливы еще дети, что природа не вдруг теряет над ними свои права, не тотчас оставляет их на жертву извращенных, пристрастных, односторонних людских теорий!..

«Но, скажут, в детях сильно влечение ко злу; необходимо деятельно противиться злым от природы наклонностям ребенка». Не разбирая подробно этого мнения, позволим себе ответить на него словами г. Пирогова, которому, конечно, вполне можно поверить, когда дело идет о свойствах человеческой природы. Вот его слова:

«Добро и зло довольно уравновешены в нас. Поэтому нет никакой причины думать, чтобы наши врожденные склонности, даже и мало развитые воспитанием, влекли нас более к худому, нежели к хорошему. А законы хорошо устроенного общества, вселяя в нас доверенность к правосудию и зоркости правителей, могли бы устранить и последнее влечение ко злу».

Но если даже и справедливо, что в природе нашей есть природное влечение ко злу, то разве вы можете взяться за его уничтожение? Вы ли, беспрестанно противоречащие сами себе, опровергающие своими поступками свои же правила, осуждающие теоретическими принципами свои же поступки, на каждом шагу падающие, жертвующие велениями высшей природы своекорыстным требованиям грубого эгоизма, — вы ли бросаете камень в невинного ребенка и с фарисейской надменностью восстаете против того немногого, что в нем замечаете? Нет, перевоспитайте прежде самих себя и тогда уже принимайтесь за поправление природы человека во вверенных вам детях.

Если в детях нельзя видеть идеала нравственного совершенства, то, по крайней мере, нельзя не согласиться, что они несравненно нравственнее взрослых. Они не лгут (пока их не доведут до этого страхом), они стыдятся всего дурного, они хранят в себе святые чувства любви к людям, свободной от всяких житейских предрассудков. Они сближаются со сверстником, не спрашивая, богат ли он, ровен ли им по происхождению; у них замечена даже особенная наклонность — сближаться с обиженными судьбою, со слугами и т. п. И чувства их всегда выражаются на деле, а не остаются только на языке, как у взрослых; ребенок никогда не съест данного ему яблока без своего брата или сестры, которых он любит; он всегда принесет из гостей гостинцы своей любимой нянюшке; он заплачет, видя слезы матери, из жалости к ней. Вообще, мнение, будто бы в детях преобладающее чувство — животный эгоизм, — решительно лишено основания. Если в них не заметно сильного развития любви к Отечеству и человечеству, это, конечно, потому, что круг их понятий еще не расширился до того, чтобы вмещать в себе целое человечество. Они этого не знают, а чего не знаешь, того и не любишь.

Нет, не напрасно дети поставлены в пример нам даже *тем*, пред кем с благоговением преклоняются народы, чье учение столько веков



Здание, в котором помещалась редакция журнала «Современник».

оглашает Вселенную. Да, мы должны учиться, смотря на детей, должны сами переродиться, *сделаться, как дети*, чтобы достигнуть ведения истинного добра и правды. Если уже мы хотим обратить внимание на воспитание, то надо начать с того, чтобы перестать презирать природу детей и считать их неспособными к восприятию убеждений разума. Напротив, надо пользоваться теми внутренними сокровищами, которые представляет нам натура дитяти. Многие из этих природных богатств нам еще совершенно неизвестны, многое, по слову евангелия, утаено от премудрых и разумных и открыто младенцам!..

Эта апология прав детской природы против педагогического произвола, останавливающего естественное развитие, имела целью указать на один из важнейших недостатков нашего воспитания. Мы не пускались в подробности, а выставляли на вид только общие положения в надежде, что умные воспитатели если согласятся с нашим мнением, то и сами увидят, что и как нужно им делать и чего не делать. Искусство обращаться с детьми нельзя передать дидактически; можно только указать основания, на которых оно может утверждаться, и цель, к которой должно стремиться. И мы думаем, главное, что должен

иметь в виду воспитатель, — это уважение к человеческой природе в дитяти, предоставление ему свободного, нормального развития, старание внушить ему прежде всего и более всего правильные понятия о вещах, живые и твердые убеждения, заставить его действовать сознательно, по уважению к добру и правде, а не из страха и не из корыстных видов похвалы и награды...

Исполнить это трудно, но не невозможно. Начало подобного обращения к естественному смыслу детей было уже положено слишком за полвека назад благородным и бескорыстным филантропом-воспитателем Песталоцци. По поводу его-то школы сделано г-жею Сталь<sup>7</sup> многозначительное замечание, что «непонимание детей происходит всегда более от темноты изложения, нежели от трудности самих наук» (De l'Allemagne)<sup>8</sup>. Тысячи опытов подтвердили это замечание с тех пор, как оно было высказано, и мы с горестью должны сознаться, что оно и до сих пор не потеряло своей справедливости. И не только умственное, но — что более грустно — даже нравственное воспитание детей страдает у нас тою же голословностью, внешностью, мертвенностью. Освободиться от этого жалкого состояния, обратить внимание не на мертвую букву, а на живой дух, не на исполнение внешней формы, а на развитие внутреннего человека — вот задача, которой выполнение предстоит современному русскому воспитанию.

## Новый кодекс русской практической мудрости<sup>9</sup>

*Наука жизни, или Как молодому человеку жить на свете Ефима Дыммана. Спб., 1859*

Время от времени являются у нас мудрецы, желающие быть руководителями молодых людей на жизненном поприще. Большею частью это бывают люди, искушенные долгим опытом жизни и оттого смотрящие на нее несколько мрачно. Иные доходят даже до того, что вместо всяких советов предписывают только угрозы и побои. Таков, например, долженствующий быть знаменитым г. Миллер-Красовский (о котором мы говорим в этой же книжке)<sup>10</sup>, полагающий всю надежду воспитания в пощечинах. Но не таков г. Ефим Дымман, составивший «Науку жизни»<sup>11</sup>. Его направление очень мягко и благодушно. О детях, например, он говорит следующее:

*«Телесно детей никогда не наказывать в отвращение грубых чувств упрямства и ожесточения. Какова бы ни была вина детей, не делать из того ни шума, ни криминала, никогда на них не кричать и вразумлять их всегда с ласкою, толкуя им тихо и ясно, как поступок их вреден и какие из того могут выйти дурные последствия» (с. 326).*

Вы уже чувствуете расположение к автору за такую гуманность и думаете, что г. Дымман далеко ушел от теорий г. Миллер-Красовского. С точки зрения г. Миллер-Красовского, подобные мысли должны представляться безумными и отчаянно либеральными. Как! Не бить детей! Не кричать на них!!! Вразумлять их!!! Толковать им о вредных

последствиях, какие может иметь их поступок!!! Что может быть ужаснее для *верного рыцаря трех пощечин*? Какое преступление может более этого возмутить его? Наверно, г. Миллер-Красовский скажет о г. Дыммане, что он «не заглядывал в жизнь и силен одними кабинетскими теориями»; наверно, сочтет его последователем «русских плевел филантропизма»<sup>12</sup>.

Но формы, в которых проявляется житейская философия, могут быть очень разнообразны, несколько не изменяя тем ее существенного характера. Прочитав «Науку жизни», мы увидим, что Ефим Дымман в сущности не менее, кого другого, уважает молчалинскую теорию умеренности и аккуратности; безусловное повиновение он любит не менее, чем сам рыцарь *трех пощечин*. Но склад ума г. Ефима Дыммана более дипломатический, и оттого правила, предписываемые им, никогда не имеют такого жестокого характера и даже в грамматическом отношении не столь ужасны, как «Основные законы воспитания» г. Миллер-Красовского, восхищающегося своими *тремя пощечинами*. Г-н Ефим Дымман отличается чрезвычайным житейским благоразумием и такою гибкостью ума и совести, какой может позавидовать любой дипломат. Вот отчего и происходит видимое различие его советов от предписаний мудрецов, подобных г. Миллер-Красовскому. Но по самой ловкости изложения «Наука жизни» заслуживает того, чтобы на нее обратить серьезное внимание. В ней возведено в систему то, что у нас обыкновенно делается бессознательно; она представляет кодекс принятой ныне житейской нравственности. С этой точки зрения она очень любопытна, и мы считаем нелишним рассмотреть ее с некоторой подробностью.

Автор «Науки жизни», как открывается из разных мест книги, служил прежде в военной службе; дошел до степеней известных, соделался старцем, был женат, но теперь живет одиноко, имея в доме четырех человек: пожилую женщину вроде ключницы, кучера, повара и лакея, которые беспрестанно между собою ссорятся и просят *расчета* у автора (с. 242). Но г. Ефим Дымман и с этими беспokoйными людьми умеет ладить так же хорошо, как он ладит со всеми на свете, и в этом-то умении со всеми ладить заключается его искусство общежития, которое хочет он передать молодым людям.

«Наука жизни» заключает в себе именно правила о том, как ужиться с людьми, приобрести общее уважение и нажить состояние. По благожелательности и по доброте своего сердца, автор заботится о мире, тишине и общем благополучии; но опыт жизни, соделав его Талейраном<sup>13</sup>, научил его не предаваться движениям своего сердца.

«Прежде всего, — советует он юноше, — сделай себе всегдашним правилом: никогда не предаваться своему первому движению как в отношении людей, так и во всех твоих делах» (с. 235).

Вы знаете, что и Талейран говорил то же самое, прибавляя только резон: «*Потому, что первое движение всегда хорошо*». Кажется, что и г. Ефим Дымман имеет ту же тайную мысль; но он не так прост, чтобы высказывать ее прямо: опыт жизни научил его быть осторожнее



и хитрее Талейрана. Вследствие того он и не говорит иначе, как языком дипломатическим. Юноши, которые будут читать «Науку жизни», непременно должны иметь это в виду. Для того чтобы лучше понять ее, они могут даже составить небольшой объяснительный словарь употребительнейших в ней слов. Например, *лицемерие* в «Науке жизни» изображается постоянно под видом *вежливости, подлость* — под именами *угождения и искательства, мошенничество* называется *ловкостью, кража* всех видов — *пользованием обстоятельствами, шарлатанство* — *сноровкой* и пр. И все это пересыпается, само собою разумеется, беспрестанными громкими воззваниями о честности, добросовестности, братолюбии, помощи несчастным и т. п. Словом, вся книжка составлена чрезвычайно дипломатически. Рассмотрим же сущность ее содержания, имея в виду сделанную нами оговорку относительно фразеологии автора.

Целью жизни поставляет г. Дымман приобретение житейского благополучия, т. е. общего почета, обеспеченного состояния и долговечности. Средства для этой цели предписываются самые практические, и притом такого свойства, что, по мнению самого автора, «для человека слабого духом могут показаться трудными».

«Но, — продолжает он, — зато они верны и действительны, и мы с ними совершим дело чудное: приобретем любовь людей, повелителей мира; *честным образом* обеспечим себя состоянием и будем здоровы, счастливы и долговечны. А из благодарности ко всевышнему, даровавшему нам эти средства, будем помогать немущим и слабым, защищать правого и невинного и стяжаем имя людей добрых, честных и благоразумных» (с. 344).

Этими словами оканчивает автор свою книгу, и вы видите, что он хлопочет о добре и честности. Слушайте его, и вы будете долговечны, богаты и всеми уважаемы, оставаясь честным человеком. Автор уверен в этом, и, как нам кажется, не напрасно. С полным и горячим убеждением (хотя несколько и витиевато) говорит он в начале книги:

«Прежде приступа к нашему делу, весьма серьезному и очень далекому от всякого пустословия и от всякого сцепления забавных, скуки ради приключений, скажу я тебе, юноша, что ни в чем так свято и положительно не уверен я, как в пользе и добре, приносимых мною в дань прекрасному нашему юношеству этою книгою; что ни над чем не трудился я с таким душевным посвящением, как над нею, и что ничего в жизни пламеннее не желаю я, как того, чтобы юное наше поколение вполне ею воспользовалось» (с. 13).

Мы не станем до времени выражать нашего мнения о том, желательно ли, чтобы в самом деле кто-нибудь воспользовался правилами г. Ефима Дыммана. Но мы смело можем сказать, что, *кто принимает конечную цель автора* — всеобщее уважение и обеспеченное состояние, тот найдет в его книге много практических полезных советов, очень ловко примененных к духу современного нашего общества. Представим некоторые из них нашим читателям и потом посмотрим, какое значение могут иметь они в русской жизни, между русскими людьми, поставленными так, как они поставлены при современном нашем общественном устройстве.

Прежде всего заметим, что г. Дымман имеет в виду людей не обеспеченных и независимых, а таких, которые должны чего-нибудь добиться в жизни. Поэтому он очень сильно напирает на необходимость людям трудиться, сберегать свои силы, не пьянствовать, не восставать против начальства, не верить ворожеем и сновидениям, не буйствовать, не предаваться неумеренным ласкам женщин и пр. Нельзя не согласиться, что все подобные советы очень благоразумны, с какой бы точки зрения. Выражает их автор очень сильно и подтверждает примерами еще более сильными. Например, вот что говорит он о ласках женщины:

«Я был очевидцем, как один здоровый молодой человек, предавшись неумеренно ласкам женщин (чему был очевидцем г. Ефим Дымман!!!), без малейшего страдания вдруг почувствовал бессилие и ослабление памяти, возраставшие *всякую минуту* в такой степени, что на *другой день* он не мог даже припомнить слов к разговору, а на *третий* его уже не было в живых» (с. 340).

Видите, как скоро!.. Есть нравоучительная книжка «Сорок лет пьяной жизни»; так в той вред пьянства доказывается тем, что человек, пьянствовавший *сорок лет*, наконец сгорел... А у г. Ефима Дыммана — как только человек предался неумеренно ласкам женщин, так на *другой же день* память потерял, а на *третий уж* и богу душу отдал... Пример, в самом деле, поразительный!..

Но кроме отрицательных советов г. Дымман дает юноше и положительные правила. Сущность их заключается, как он сам говорит, в трех главнейших откровениях — *угожденици, умеренности и труде* (с. 287). Все три должны быть тесно связаны в жизни и одно другому помогать. Трудиться должен человек, *угождая* другим, чтобы достигнуть цели своих стремлений; но в стремлениях всегда должен быть *умерен*. Мир и жизнь, по мнению автора, превосходны.

«Какова участь, каков удел человека на земле! — восклицает он. — Целый мир, вся планета, вся земля дана ему на пользу, для его наслаждения, для его счастья. Наша жизнь есть радостнейшая, прелестнейшая жизнь, и целый мир даровал нам господь на услаждение ее» (с. 132).

Надобно только не искать невозможного, довольствоваться тем, что есть, и не идти против людей, наших братьев, обладателей мира.

«Не слушай неблагоприятных, — советует г. Дымман, — которые корчат молодца против начальства, против существующего порядка. Каков бы ни был этот порядок, но, как установление людское, он совершенным быть не может никогда; равным образом, с постепенным просвещением и устройством самого гражданского общества, и он не может не улучшаться» (с. 112).

Не правда ли, что совет г. Дыммана очень практичен и вполне согласен с теориею угождения и умеренности?

С тою же последовательностью своим началам г. Дымман рассуждает и о труде. Он признает труд полезным для здоровья и, кроме того, велит заботиться об исполнении всякой, даже самой ничтожной обязанности, *потому* что «нет такой маловажной должности, в которой неумоимо, всегдашнюю деятельность нельзя было бы обратить на себя внимания и милостей начальства, а за труды не получить

награды и повышения» (с. 118). Впрочем, убиваться над работой, заботясь о пользе самого дела, г. Дымман не заставляет. Напротив, он дает такие советы:

«Дела исполняй всегда открыто, торжественно, сохраняя все временем принятые обряды; это *налагает на исполнителей* (что?) и удерживает их в строгом порядке. *Держись крепко формальности* — она часто наводит на важные обстоятельства и указывает ход делу. *Ничего не делай на словах*, а все дела должны быть *ясно изложены на бумаге* и облечены в законную форму, крайне необходимую для справок» (с. 273).

Вообще, как во всех своих рассуждениях, так и в самих советах относительно труда г. Дымман является, так сказать, квиетистом<sup>14</sup>. Он сознает, например, что правда почтенна, что добро делать следует, что трудиться надобно честно и т. п. Но, поставив себе целью искусное общежитие, он признает благоразумным и необходимым делать уступки принятым в обществе требованиям, плыть по течению, не покусаться ни на какие перемены. «Правда есть свет яснее солнца, совершенство, свойство божества! Сладка жертва, приносимая правде, и сладко отстоять ее!» — восклицает г. Ефим Дымман и тут же прибавляет: «Но с правдой, как с бритвой, надобно обходиться осторожно; в противном случае она зарежет». По мнению г. Дыммана, человек, как существо разумное, должен стремиться к правде, но, как существо ограниченное, слабое, должен к ней стремиться только тогда, когда это *у места и к стати*; «во многих же случаях надобно укротить свой крик против неправды и держать язык за зубами» (с. 156—157).

Как видите, у г. Дыммана все добрые стремления признаются, но только в той мере, в какой они могут достигаться без малейшего расстройтва заведенного порядка. Как скоро моя правда или моя честность могут кого-нибудь задеть или мне самому послужить помехою в моих делишках, я должен отказаться от своей правды, и не только волен, но даже должен, если хочу показаться г. Дымману неглупым человеком. По его соображениям, очень логическим, ясно выходит, что умным человеком нужно считать только того, кто умеет нажить состояние. Вот слова г. Дыммана (с. 177):

«Можно ли удивляться, когда люди, проведая, что у кого-нибудь есть много средств к жизни (денег), хотя бы без всякой надежды получить из них и самонаименьшую часть, низко тому кланяются и оказывают величайшее уважение. Не только невозможно, *но по самой строгой справедливости нельзя не уважать того*, у кого много средств к жизни, потому что, если он приобрел эти средства, или, лучше сказать, этих *свидетелей ума*, сам, то нет сомнения, что *он человек умный, а умных людей должно уважать*. Если же эти средства к жизни он не сам приобрел, а получил их по наследству, *то из уважения как к его умному деду и прадеду*, их приобретшим, так равно и к самим *этим в его распоряжении находящимся средствам нельзя не уважать его*.

Чрезвычайно много есть людей, пользующихся в свете репутацией умных, которые, пройдя поприще своей жизни, живут в большой бедности, т. е. без средств к жизни. В великость ума этих людей *я верить не могу* как потому, что *истинно умный человек должен скорее и ловчее найтись к приобретению средств к жизни* как самой необходимой потребности к существованию, чем глупый, так и оттого, что *гораздо легче прослыть в свете глупому умным, чем честным образом (!) нажить состояние*: только ловко пусти людям пыль в глаза, то они тебя и запишут в умники, ибо им это ничего не стоит; то чтобы от них получить средства к жизни, то надобно, по крайней мере, пустить им пыль в глаза золотую. *Я сам не богат именно оттого только, что во время моей деятельной жизни не довольно был сметлив*».

Автор «Науки жизни» хлопочет, однако же, о том, чтобы нажить состояние не иначе, как *честным образом*. Взятничество, казнокрадство, грабеж, делание фальшивой монеты он признает деяниями преступными и низкими. Но что же он признает под *честным* наживанием состояния? Опять ту же угодливость, умеренность и аккуратность. Он говорит, что «хитрое поле житейское мы должны пройти в полной и непосредственной зависимости от людей, наших непостижимых братьев, и *непременно* по их кодексу, называемому общежитием... Это хитрое общежитие, базис нашей жизни, есть *тончайшее*, какое только мог придумать людской ум, *поведение человека* в отношениях его к людям всех сословий и состояний» (с. 189). Понимаете ли дипломатику науки жизни по г. Ефиму Дымману: грабеж и взятки — довольно грубые средства обогащения, и потому они не приняты в общежитии, которое состоит в *тончайшем поведении*? Именно этому *тончайшему поведению* тончайшим образом и учит г. Дымман. Вот некоторые черты его.

При первой встрече с незнакомым человеком всегда нужно смотреть, не переодетый ли это разбойник или неблагонамеренный фискал. Это правило выражено у г. Дыммана на с. 236 следующим образом:

«Вмени себе в неизменный закон, при первом знакомстве с каким бы то ни было человеком тотчас спросить себя самого и следить внимательно о том, точно ли тот, чем он называется и кого собою представляет: может быть, это переодетый мошенник, плут, разбойник, неблагонамеренный фискал, который хочет от тебя что-нибудь выведать и вовлечь в худое дело, обыграть или обворовать или иным каким-нибудь образом сделать тебе несчастье».

И не только с незнакомым, но и вообще с людьми надо быть крайне осторожным:

«Будь всегда как можно более осторожным с людьми и во всех делах. Но более всего надобно осторожности в словах: никогда ни с кем не говори о политике и не рассуждай о правительстве; это самый опасный разговор; в нем могут представить твои слова совсем в другом виде и оклеветать тебя, и через то одним разом можешь ты безвинно потерять все, и даже саму жизнь» (с. 139).

В служебной деятельности г. Дымман предписывает в одну сторону покорность, в другую — строгость:

«В отправлении своей обязанности беспрестанно помни, и всегда над ними трудись, два главных обстоятельства: 1) *безусловно угождать своему начальнику* и 2) *держаться всех подчиненных в порядке и повиновении*.

Для этого первым твоим долгом будет узнать в точности и подробнейшим образом все свое начальство, *порознь каждого*: их методу по службе, характер, правила, образ мыслей, их слабости, семейную жизнь и связи. Потом, *каково бы ни было твое начальство, хорошо или худо*, должен ты, соображаясь с обстоятельствами, действовать так, чтобы *всенепременно снискать его доброе к себе расположение*, потому что если начальство тебя не жалует или имеет о тебе дурное мнение, то твоя служба пропала, хотя бы ты был гением своего дела и исполнял его наилучшим образом. Более всего в этом случае надобно ладить с окружающими твоих начальников, потому что хотя и можно временно приобрести милостивое расположение начальника без их пособия, но при малейшем к тебе их неблагоприятстве, как бы начальник твой ни был совершенен, правдив и строг, они непременно найдут случай его против тебя вооружить».

С подчиненными г. Дымман советует обходиться ласково и справедливо, но только не позволять им непокорности.

«Если в ком-нибудь из твоих подчиненных заметишь ты *хоть малейшую тень непокорности, неблагонамерения или невнимания к твоей власти*, то следи за всеми его действиями особенно и неупустительно всякую минуту».

Если он тотчас раскается, то на первый раз можно простить его и только продолжать следить за ним. Но, «несмотря ни на какую личину преданности, если ты заметишь за твоим подчиненным *самомалейшее недоброжелательство или непокорность* в другой раз, то представь о нем начальству как *о человеке неблагонамеренном и для службы вредном*» (с. 268).

Заботливость г. Дыммана о юноше не ограничивается общественной его деятельностью, а проникает и в жизнь семейную: он дает наставления относительно женитьбы. Нельзя не поблагодарить его за те золотые правила, которые предписывает он молодым людям. «Женись, — говорит, — никак не ранее 35 лет, *потому* что, женившись моложе (например, 34 лет), мог бы ты иметь *пятнадцать и более детей*, что составило бы тебе тяжкое обременение» (с. 304). «Выбирая жену, советуйся с людьми почтенными». Если ты беден, то не женись на девушке без приданого — это есть «злодейство хуже разбоя, криминал, непростительное малодушие» (с. 301). Но всего драгоценнее в этом отношении глава под названием «Спасайся!». В ней заключается следующее мудрое правило: «Случится с тобою, молодой читатель, что какая-нибудь девица прельстит тебя при первой твоей с нею встрече или что та, к которой ты был сначала равнодушен, начинает нечувствительным образом тебе нравиться, случится непременно, и не один раз». Что же делать в таком случае? «Спасайся!» — восклицает г. Дымман. «От девицы, начинающей тебе нравиться, на которой ты по благоразумию жениться не можешь (а по г. Дымману, ранее 35 лет всякому *неблагоразумно* жениться, значит, совет относится *ко всем* случаям подобного рода, бывающим *со всеми* молодыми людьми), нет другого способа, как только от нее бежать и никогда с нею не встречаться». «Спасайся, спасайся, — повторяет автор, — уйди из того дома и никогда в него более ни ногой» (с. 304—305). Истинно благодетельные наставления! Советую вам, читатель, принять их безусловно. По крайней мере, что касается до меня, то я до 35 лет намерен ими постоянно руководствоваться. Я буду спасаться и спасаться от девиц, которые мне станут нравиться. Иначе — шутка ли — я могу, пожалуй, иметь к 35 годам «пятнадцать и более детей», что, действительно, составит для меня немалое обременение!

Но всего лучше в книге г. Ефима Дыммана те места, где он говорит *об искательстве и угождении*. Тут он возвышается до самого восторженного пафоса:

«Угождение, угождение! (так восклицает г. Ефим Дымман). Божественный дар, небесный отвод всех неудач и препятствий, нектар от жажды, небесная манна от голода, всеильное оружие, равно побеждающее и сильного и слабого, и доброго и злого, для которого нет ни врага, ни мстителя.

Вот в чем, юноша, заключается средство, самое вернейшее из всех, ключ, свет, истинный генерал-бас науки жизни. Крепко и долго подумай над ним; и если ты будешь в состоянии *вполне* его постигнуть и *вполне* им воспользоваться, то в преуспейании твоём я тебе поручаю» (с. 214).

И вслед за тем автор начинает излагать известную мораль из «Го-ре от ума»:

«Во-первых, угождай всем людям без изъятия и пр.»

В переложении г. Дыммана она представляет такой вид:

«Угождать надобно начальнику и подчиненному, сильному и слабому, умному и глупому, тому, с кем делаешь дела и с кем, может быть, более не встретишься, своему слуге, мужику, всем и каждому в том святом убеждении, что в каждом человеке, каков бы он ни был, лучше припасти для себя доброе расположение, чем ненависть. Врагам своим нужно угождать вдвое, чтобы их превратить в своих друзей.

Ты будешь в отношениях, а может быть, и в зависимости у гордеца, обнаруживающегося к тебе, в присутствии всех, явное презрение; у недоброжелателя, надрывающегося на твою пагубу; у завистливого, который будет сохнуть от твоих удач; у чудака, упорствующего в самых безумных и вреднейших суждениях и поступках; одним словом, у людей, переполненных такими чудовищными, уродливыми и даже иногда злодейскими влечениями (к счастью, такие люди довольно редки), что они тебя сначала поразят и отнимут у тебя к угождению им всякую надежду; но ты бодрости духа не теряй и к принятию от таких людей всевозможных неприятностей приготовь и предвиденное, не могло тебя поразить. Потом дай с твердостью самому себе такой обет: «Чем злее человек и его действие, тем более я должен изыскать мер и приложить старания к тому, чтобы заслужить его к себе доброе расположение непременно, и тем отаратить от себя всякий могущий произойти от его злости вред». Наконец, вмени своему самолюбию в торжество и славу снискать расположение к себе именно того, кому наитруднее угодить» (с. 215).

Вы скажете, что такое угождение людям негодным, даже злодеям, необходимо должно переходить к подличанье, должно соединяться с полным отсутствием в человеке совести и чести. Вы готовы осудить г. Дыммана как проповедника безнравственности... Но не будьте слишком торопливы: г. Дымман спешит предупредить вас. Он сам не менее вас ненавидит обман и подлость и вследствие того вот как объясняется с юношкой относительно правил общежития:

«Боюсь я, чтобы ты, юноша, будучи, может быть, очень юным, этого всеми принятого общежития не понял превратно и не подумал, что надобно сделаться обманщиком или коварным лицемером. Нет, это две вещи совершенно разные. Для лучшего твоего уразумения привожу тебе пример: встречаешь ты, положим, отъявленного недоброжелателя и во всем дурного человека, но вместе с тем по его отношениям и степени, на которой он стоит, человека сильного; ты вместо того, чтобы обнаружить к нему явную ненависть и отвернуться от него, ты должен, не показывая к нему ни малейшего нерасположения, обойтись с ним учтиво и вежливо. Это есть общежитие. Бесстыдные и бесчестные обман и коварство суть слишком известные пороки, чтобы им приводить примеры» (с. 190).

Ясно ли? От вас требуется только общежитие, а бесчестных поступков вам вовсе не предписывают. И отчего же не признать благоразумными и добродетельными, например, следующих поступков, предписываемых юношам г. Ефимом Дымманом:

«Для дальнейшего пользования оборотительным вниманием советую тебе, юноша, завести, непременно завести книгу, в которую должен ты вписывать по алфавитному порядку имена и отчества всех твоих начальников, товарищей и знакомых на тот конец, чтобы, перечитывая от времени до времени, мог бы ты каждого называть по имени и отчеству, что с твоей стороны будет очень учтиво и внимательно, а для тех, ко-

тых ты будешь так величать, *чрезвычайно приятно*. Сверх того, знание имен и отчества будет тебя часто выводить из затруднения при надобности писать письма к старым своим знакомым, которых долго не видел.

Пример. Обедает ли ты у знатного лица и за столом, в общем разговоре, какой-нибудь *значительный человек*, с которым ты никогда не имел и не имеешь прямых сношений и сам не знаешь его имени и отчества, *вдруг при всех называет тебя, человека малозначащего, по имени и отчеству. Вообрази себе это живо, и ты поймешь, как было бы оно лестно и приятно для твоего благородного самолюбия*» (с. 225).

В сношениях с людьми нужными и даже ненужными г. Дымман советует постоянно похваливать их, так как похвала никогда ничего не испортит и так как нет человека, у которого не было бы чего-нибудь стоящего похвалы:

«Не опасайся, чтобы кто-нибудь мог тем обидеться, и будь уверен, что как бы кто твои похвалы ни принимал, но последствия всегда выйдут одни и те же, т. е. что он к тебе будет расположен наилучшим образом. К этому еще надобно добавить, что если бы ты в беседе с кем-нибудь не находил предмета к разговору, то начинай смело хвалить его самого или его одежду, экипажи, лошадей, дом и все, что у него знаешь хорошего. Разговор, начатый таким образом, всякий станет продолжать охотно и всегда за него будет к тебе признателен. Такова человеческая природа!» (с. 254).

Кроме похвалы г. Дымман советует пускать в дело и корысть, т. е. невинным образом подкупать значительных людей:

«В знакомствах и отношениях с людьми значительными можно с умом и ловкостью употреблять самую ничтожную корысть с успехом, например, приноровить кстати приятный сюрприз их детям, поднести им какую-нибудь безделку нового изобретения, проиграть самые незначительные деньги в коммерческую игру, и другими подобными угождениями можно снискать расположение самого бескорыстного человека» (с. 252).

Такое практическое правило выведено г. Дымманом из того наблюдения, что, «к несчастью, теперь корысть сделалась сильнейшим двигателем всего человеческого рода» (с. 252).

То же самое замечает г. Ефим Дымман и относительно гордости. Порок этот он считает «до того безумным, *отвратительным и неприличным человеку*, что так и хочется сказать гордецу: надменный, надутый гордец! К чему ты гордишься? Вразумись, заблудший...» (с. 247). Однако же юноше г. Дымман не советует так отделывать гордецов, а дает такое правило. «А гордецами смело повелевай *одним угождением*; им же угождать нетрудно: знай *перед ними рассыпай* пустую похвалу, и сделаешь из них, что тебе угодно» (с. 248).

Но довольно, кажется. Вы познакомились, читатель, с «Наукой жизни» и, конечно, исполнились уже благородного негодования к ее правилам. Вы находите, что они безнравственны, что изуверство и маккиавелизм<sup>15</sup> их возмутительны для честного человека, для которого дороги убеждения, что житейская дипломатия «Науки жизни» в сущности есть не что иное, как последняя степень нравственного и умственного растления... Воспламеняясь благородными чувствами, вы начинаете смотреть на автора «Науки жизни» как на что-то исключительное, чудовищное, долженствующее пугать людей; вы полагаете, что теории его так дики, что никого не заразят; вы даже свысока

удивляетесь, зачем мы так долго останавливаем ваше внимание на такой ничтожной брошюре безвестного автора, не имеющего ничего общего с современными стремлениями нашего общества... Но успокойтесь, читатель, вникните в дело хладнокровно и примите, пожалуйста, во внимание несколько *обстоятельств*, которые мы вам сейчас изложим.

Мы сами с первого раза возмутились было бесцеремонными советами г. Дыммана и готовы были счесть его человеком отсталым, явлением исключительным в нашем обществе, которое так быстро идет по пути прогресса. Но после некоторого размышления мы решительно переменяли свой взгляд. Действительно, говоря отвлеченно, нельзя не признать вполне справедливым то негодование, которое человек, смотрящий со стороны, должен почувствовать к теориям г. Дыммана. Но в том-то и дело — имеем ли мы право поставить себя совершенно в стороне от этих теорий. Что касается до нас, то мы готовы признать (как это ни горько), что в деле нравственности общественной мы не решаемся считать себя совершенно чистыми от последования советам г. Ефима Дыммана. Такое признание, конечно, вызовет у вас презрительную улыбку. Но не торопитесь: мы в своих недостатках признаемся так смело потому ведь только, что уверены и в вас найти те же самые... Да, читатель, кто бы вы ни были, но ежели только вы живете и действуете среди современного русского общества, то я смело говорю, что вы не можете стоять слишком высоко над «Наукою жизни» г. Ефима Дыммана. Скажите, что вас возмущает в ней? То, что человек, по-видимому, понимающий и уважающий правду и добро, сознательно приносит их в жертву житейским выгодам? Да кто же из нас этого не делает? Кто же из нас беззаветно и всецело отдается своим чистым стремлениям, не оглядываясь назад, не увлекаясь соблазнами мира, не боясь ни гонений, ни пытки, ни смерти? Где этот рыцарь без страха и упрека, где этот человек не от мира сего?

Где ты? Откликнись! Нет ответа...<sup>16</sup>

Все мы, проходя разные науки, набрались более или менее разных идей о правде и добре, все мы более или менее проникнуты святыми и высокими стремлениями, сочувствием общественным интересам. Но ведь все то же самое есть и в г. Дыммане: и он говорит о правде и честности, и он советует заботиться о своих ближних, даже о подчиненных и слугах. «Делай добро всегда, когда это не составит для тебя никакого неудобства; будь честен и правдив постоянно, когда это нисколько не нарушает твоего комфорта» — это правило проникает собою всю книгу г. Дыммана, и... оно же постоянно выражается в жизни каждого из нас. Мы только не имеем добросовестности признаться в этом — ни другим, ни даже себе самим. А разве, например, я или вы, читатель, не соблюдаем той *осторожности в словах*, о которой говорит г. Дымман на с. 239 (см. выше)? Разве мы не встречаем беспрестанно в обществе людей, которых признаем дурными и вредными, и разве мы с ними не обходимся *вежливо* вместо изъяв-



ния им прямо своего нерасположения? Разве не оказываем уважения деньгам, оправдывая на практике умозрения г. Дыммана? Разве не смеемся вместе с ним над *«какой-то девственной совестливостью, или, лучше, малодушием»*, тех людей, которые ничего и ни в ком не умеют *снискать себе?*.. Разве мы не ищем расположения начальства, не радуемся вниманию значительного лица, не бежим от женитьбы на бедной девушке, не желаем приобрести капиталец? Не называем ли мы утопистами, мечтателями, сумасбродами тех, кто толкует о счастье в хижине, о верховной силе истины в мире, о всеобщем братстве, об уничтожении всех искусственных преград, всех давящих и озлобляющих отношений между людьми? Будем же последовательны, сделаем простой силлогизм из следующих положений, неизбежно представляющихся нашему вниманию.

Человеку нужно счастье, он имеет право на него, должен добиваться его во что бы то ни стало.

Счастье — в чем бы оно ни состояло применительно к каждому человеку порознь — возможно только при удовлетворении первых материальных потребностей человека, при обеспеченности его нынешнего положения.

При современном устройстве и направлении общества не может достигнуть обеспеченности, не может и думать о достижении счастья тот, кто будет во всем постоянно и неуклонно следовать своим высоким стремлениям, ни разу не уступит обычаю и силе, не затает своей правды. Известно, что такого человека не терпят в обществе и не дают ему ходу как беспокойному и опасному вольнодумцу.

Согласны вы принять эти три положения? Или может быть, вы скажете, что наше современное общество уже дает полный простор честным людям, что у них уже не может теперь оставаться за душой невысказанной мысли, не может встретить помехи задуманное предприятие? Неужели вы решитесь сказать это? В таком случае немного же вы имеете за душою честных убеждений!..

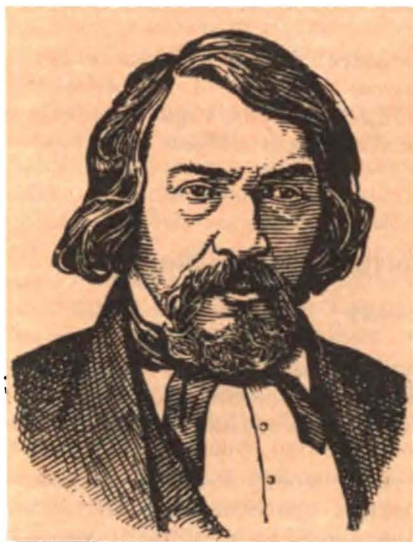
Итак, я полагаю, что вы принимаете все три положения, указанные выше. Что же из них следует? По моему мнению, вывод нетруден для человека, действительно уважающего правду и в самом деле желающего общего блага. Если настоящие общественные отношения не согласны с требованиями высшей справедливости и не удовлетворяют стремлениям к счастью, создаваемым вами, то, кажется, ясно, что требуется коренное изменение этих отношений. Сомнения тут никакого не может быть. Вы должны стать выше этого общества, признать его явлением ненормальным, болезненным, уродливым и не подражать его уродству, а, напротив, громко и прямо говорить о нем, проповедовать необходимость радикального лечения, серьезной операции. Почувствуйте только как следует права вашей собственной личности на правду и на счастье, и вы самым неприметным и естественным образом придете к кровной вражде с общественной неправдой... Тогда-то, и только тогда, можете вы с полным правом считать себя честным человеком, и вам уже невозможно будет отвергать темные сделки с ложью и неправую силу...

Но вы не чувствуете в себе довольно сил для того, чтобы восстать против целого общества? Ведь вы одни, а этих людей, с которыми нужно бороться, так много, и они так сильны!.. Страшно даже вообразить себя в открытой борьбе с ними! И что тут сделаешь? «Один в поле не воин; исторический прогресс, торжество правды и света совершается трудно и медленно...» Если так, то нечего нам и говорить с вами: идите за «Наукою жизни» г. Ефима Дыммана. Ведь и в ней толкуется (вы это видели), что не нужно восставать против заведенных порядков: со временем они сами собою улучшатся, а до тех пор надобно пользоваться тем, что есть. Ведь и г. Дымман пришел к своей практической мудрости именно вследствие той основной мысли, что «света нам не переделать, а с волками жить, так надо по-волчьи и выть». Ступайте же за г. Дымманом, признайте его своим учителем и вождем; мы не бросим в вас камня, как и в него не бросаем. Но только будьте добросовестны: идя за своим наставником, не прикидывайтесь людьми непоколебимых убеждений, не щеголяйте презрением к практической мудрости, излагаемой в «Науке жизни». Вы можете кричать против взяток, против угнетения, против обмана, телесного наказания и пр. и пр. Всем этим вы недалеко уйдете от г. Дыммана, и у него есть советы: не брать взяток, не драться, не отдавать денег в рост, не делать грубости подчиненным и т. п. И все это не мешает ему проповедовать *умеренность* и *угодливость*. Вы можете считать это безнравственным и бесчестным сколько вам угодно; но всмотритесь пристальнее в собственное поведение, и вы увидите, что на практике вы беспрестанно делаете именно то, что советует «Наука жизни». Не что иное, как молчалинская *умеренность*, вызывает у вас эти восторженные похвалы и неистовые клики радости при каждой вашей общественной поправке из кулька в рогожку. Не что иное, как *угодливость*, заставляет вас целые годы и десятки лет сидеть сложа руки и грустным взором смотреть на зло и неправду в обществе. Может быть, вы при этом и не стремитесь упрочить себе состояние, как советует г. Дымман; но, во всяком случае, вы любите мир, тишину и комфорт... Добро и правда существует у вас только в умозрении, да и то где-то далеко, на втором плане... Вы можете смело идти рука об руку с г. Дымманом... Сделайте над собой маленькое усилие и признайтесь, что в «Науке жизни» возведен в систему только наш постоянный образ действий.

Но вам все еще совестно признаться в этом? Вам хочется оправдать свой образ действий общею человеческою слабостью, и вы хотите поставить между собой и г. Дымманом то различие, что он одобряет *искательство*, *угождение* и ложь всякого рода для житейской выгоды, а вы гнушаетесь ими и только по слабости и вследствие крайней нужды впадаете в них сами по временам. Но ежели так, ежели вы в самом деле гнушаетесь тем поведением, которое считает похвальным г. Дымман, то ваш долг как честного человека не потакать себе, а принять совершенно противоположный образ действий. Пока вы будете с обществом связаны теми же отношениями и интересами, как теперь, до тех пор вам невозможно приобрести полного простора для ваших

честных, правдивых стремлений; вы необходимо должны будете продолжать свои уступки в пользу существующего и укоренившегося зла. Значит, первым признаком того, что вы действительно гнушаетесь сделками, предлагаемыми в «Науке жизни», должна служить опять-таки ваша решимость — предпринять коренное изменение ложных общественных отношений, господствующих над нами и стесняющих нашу деятельность. И не нужно пугаться того, будто вы одни должны будете бороться с неправдою целого мира. Такого героизма вовсе не потребуется. Правда, свет и счастье нужны всем; всякий к ним стремится, и всякий остается без удовлетворения в современном обществе. Вследствие этого всякий чувствует недовольство окружающей его обстановкой, и всякий рад был бы от нее избавиться. Разумеется, каждый отдельно боится приниматься за большое дело; но потому-то и надо стараться, чтобы это дело из сознания частных лиц все более и более переходило в общее сознание. Этой цели могут способствовать и творения, подобные книге г. Ефима Дыммана: серьезно и добродушно, в систематическом порядке, с убеждением и даже пафосом излагают они кодекс отвратительной морали, при которой одной только и возможен житейский успех в современном обществе. Все пользуются более или менее этой моралью, но никто не хочет возводить ее в правило, обязательное для себя. Прочитав книжку г. Дыммана, всякий, у кого сохранился в натуре остаток честности, должен прийти в состояние человека, который долгое время по слабости характера позволял марать себе лицо женой пробкой, поить себя уксусом вместо вина и всячески над собою издеваться известному богачу и который вдруг прочитал о себе бумагу, что он находится в кабале у этого богача и необходимо должен выносить от него всякие оскорбления. Естественно, что первая мысль, первое движение несчастного при всей слабости его характера будет употребить отчаянное усилие, чтобы избавиться от этой кабалы. Таково же должно быть и впечатление *откровений* г. Дыммана на всякого человека, который в душе предпочитает правду лжи, свет — мраку и общее счастье — страданиям огромного большинства, претерпеваемым в угоду немногих тунеядцев. И вот почему мы так долго останавливались на разборе этой книги. Мы сочли небесполезным для людей, слишком заботящихся о сохранении нынешнего status quo, представить беспристрастное, систематическое изложение их нравственности, почерпнутое из книги опытного старца Ефима Дыммана. Пусть полюбуются на себя и пусть знают, что истинное достоинство их поступков не укрывается от людей, вступающих в жизнь с энергическими надеждами и желающих серьезного, истинно честного дела...

## Алексей Степанович Хомяков (1804—1860)



Публицист, религиозный философ, писатель, поэт. Родился в Москве, в старинной дворянской семье. Воспитание и образование получил в доме родителей. Был вольнослушателем в Московском университете; сдал экзамен на степень кандидата математических наук. Отличался огромной и всесторонней начитанностью. Был близок московскому кружку любителей<sup>1</sup>. С 1822 г. находился на военной службе. Выйдя в отставку (1825), уехал за границу. Через год вернулся в Москву, последующие два года (1827—1828) жил в Петербурге. Во время русско-турецкой войны (1828) вновь поступил на военную службу. За участие в сражениях был награжден за храбрость. Через два года, оставив военную службу,

занялся сельским хозяйством и литературой.

По политическим убеждениям А. С. Хомяков — сторонник самодержавия, но предлагал ряд либеральных реформ (введение свободы слова, печати, отмену крепостного права, смертной казни и др.). Он один из основателей славянофильства<sup>2</sup>, возникновение которого связано с его статьёй «О старом и новом» (1839), распространявшейся в списках. Как и многие славянофилы, А. С. Хомяков отвергал насаждение в России элементов западной культуры, считал, что возвращение к исконным народным началам — единственный путь к созданию самобытной русской культуры. В области воспитания и просвещения связывал православную веру и русскую общину историческим прошлым: «...просвещение должно вырастать из жизни»; «...последний и высший воспитатель есть общество»; считал православие единственным источником просвещения на Руси. Отстаивал идею общеобразовательной школы, допуская при этом разделение ее на словесное и математическое отделения.

В 1847 г., изучая постановку народного образования в Англии, А. С. Хомяков особо отметил самобытность английской культуры, просвещения и школы. Будучи в Германии и в других странах Западной Европы, он также отметил эту черту культурной жизни.

В «Письмах из Англии» и особенно в статье «Об общественном воспитании в России» изложены основные педагогические мысли А. С. Хомякова. Единство веры, семьи и общины, считал он, есть основание для построения русского просвещения. Семейные отношения являются прообразом общественных отношений. В них Хомяков находил источник жизни и самой людской общины. Поэтому семья есть жизненное начало, определяющее все другие, принадлежащие самому народу, всей земле русской. Таков подход Хомякова к общественному воспитанию.

В 1856 г. славянофилы стали издавать журнал «Русская беседа», главным редактором и сотрудником его был А. С. Хомяков. Он способствовал восстановлению «Общества любителей российской словесности» при Московском университете; был избран его председателем.

---

## Об общественном воспитании в России<sup>3</sup>

(в сокращении)

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 приготавливает следующее за ним поколение к его очередной деятельности в истории народа. Воспитание в умственном и духовном смысле начинается так же рано, как и физическое. Самые первые зачатки его, передаваемые посредством слова, чувства, привычки и т. д., имеют уже бесконечное влияние на дальнейшее развитие. Строй ума у ребенка, которого первые слова были *бог, тятя, мама*, будет не таков, как у ребенка, которого первые слова были *деньги, наряд или выгода*. Душевный склад ребенка, который привык сопровождать своих родителей в церковь по праздникам и по воскресеньям, а иногда и в будни, будет значительно разниться от душевного склада ребенка, которого родители не знают других праздников, кроме театра, бала и картежных вечеров. Отец или мать, которые предаются восторгам радости при получении денег или житейских выгод, устраивают духовную жизнь своих детей иначе, чем те, которые при детях позволяют себе умиление и восторг только при бескорыстном сочувствии с добром и правдой человеческой. 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, пригигиельным 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. Таково было действие переворота, совершенного Петром I. Ошибка извиняется, может быть, многими обстоятельствами его времени, но повторять такую ошибку беспрестанно было бы непростительно. 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, Северо-Американские Штаты, не имеет почти никакого права вмешиваться в дело воспитания, хотя и они 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 прямо обязанностью в государстве, которое, как земля русская, признает в себе внутреннюю задачу проявления человеческого общества, основанного на законах высшей нравственности и христианской правды. Такое государство обязано отстранять от воспитания все то, что противно его собственным основным началам. Такова разумная причина, из которой истекает необходимость прямого действия правительственного на общественное образование. Впрочем, это действие, как я сказал, есть действие только отрицательное. Право на действие положительное, по-видимому, сомнительно; но и это сомнение исчезает при внимательном рассмотрении. Во всяком обществе кроме потребностей постоянных и общих могут явиться потребности временные, частные, на которые еще оно отвечать не умеет. Для удовлетворения этих потребностей могут быть нужны учебные заведения исключительные и временно необходимые до той поры, когда само общество вполне поймет свои новые задачи и будет в состоянии свободно удовлетворять свои новые требования. Это право, бесспорно, должно быть допущено всяким государственным законодательством. Таким образом, положительное вмешательство правительства в дело общественного образования 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 обществен-

ного 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.

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

Правило, что воспитание в России должно быть согласно с бытом семейным и общинным, указывает более на то, чего избегать должно, чем на то, что должно делать. Жизненных начал общества производить нельзя: они принадлежат самому народу или (во избежание слова, слишком часто употребленного во зло и слишком дурно понятого) самой земле, по выражению старорусскому. Можно и должно устранять все то, что враждебно этим началам, но развивать самые начала почти невозможно. Жизненное и историческое действие общества похоже на живые явления природы и, может быть, еще неуловимее их. Опасно вступать в эти многосложные и неосязаемые тайны и поручать механике и химии то, что поручено промыслом законам, которых никто еще не постиг вполне. Всякая премия, назначенная добродетели, есть премия, предлагаемая пороку. Правительство, поощряющее подвиги бескорыстной доблести какою бы то ни было корыстной наградою, отравляет источник, который хочет очистить; правительство, которое берет семью под свое покровительство и опеку, обращает ее по-китайски в полицейское учреждение и, следовательно, убивает семейность. Нет никакой известной возможности развить или произвести чувство, связывающее русского крестьянина с его общиною или русского человека с его семьею; но есть возможность подавить или уничтожить эти чувства. Хорошо направленное воспитание должно избегать всех тех мер, которые могли бы произвести такое губительное последствие. Сельское училище, даже высшее, не должно вырывать селянина из его общинного круга и давать излиш-

нее развитие его индивидуальности. Все воспитание и все училища должны быть, во сколько возможно, сообразены с условиями семейной жизни. Любовь к семье не внушается отвлеченными теориями с кафедры: она растет и крепнет только привычкой к семейному быту. Хорошо рассчитанные местности для школ и хорошо распределенные вакансии должны доставлять ученикам возможность возвращаться нередко в круг семейный или даже в круг чужой семьи, если нет своей. Семье, в лице ее старших членов, должен быть открыт доступ в самые недра училищ: ибо ни деканский присмотр, ни инспекторское подслушивание, ни ректорская поверка не могут заменить бдительного надзора семейного общества. Наконец, чисто семейному воспитанию должны быть возвращены права, которых оно теперь лишено. Ставить замкнутые и привилегированные школы вдали от центров русского народонаселения есть ошибка; обращать воспитание юношей в какую-то тайну для их семей есть дело неразумное; награждать премиями и привилегиями воспитанников, которые выросли на счет общества и правительства, и лишать всех выгод и прав тех, которые воспитаны на счет своей семьи и не стоили никаких издержек государству, было бы противно здравому смыслу везде, а в земле русской это было бы прямым извращением ее коренных начал.

То самое, что сказано о семейном быте, относится более или менее к вере. Без сомнения, христианство, т. е. православие, имеет свою наукообразную сторону, которую можно изучать и которую должно преподавать...

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: об них уже говорено. Начала умственные заключают в себе знания, т. е. науку в строгом смысле, и понимание науки. Эти начала имеют одинаковые требования везде, и правила для удовлетворения этих требований одинаковы во всех странах света, ибо они основаны на общих законах человеческого разумения.

Германия и особенно Англия держатся в отношении к воспитанию старых преданий и старой системы, оправданных опытом веков. Во Франции и в России борются две системы, совершенно противоположные друг другу. Одна система дробит знание на многие отрасли и, ограничивая ум каждого юноши одною какою-нибудь из этих отраслей, надеется довести его до совершенства на избранном заранее пути, не знакомя его почти нисколько с остальными предметами человеческого знания. Эта система специализма, или, так сказать, выучки. Другая, принимая все человеческое знание за нечто цельное, старается ознакомить юношу более или менее с целым миром науки, предоставляя его собственному уму выбор предмета, наиболее сродного его склонностям, и пути, наиболее доступного его врожденным способностям. Это система обобщения, или, иначе, понимания. Обе системы имеют своих приверженцев; но, кажется, успех первой из этих систем ничему иному приписать нельзя, кроме пристрастия ума человеческого ко всему новому: ибо она так же мало оправдана опытом, как



она мало согласна с общими законами разума. Страна, наиболее отличающаяся учеными и изобретателями-специалистами, Англия, почти не имеет специальных школ. Люди, прославившиеся самыми блистательными открытиями в отдельных отраслях наук и подвинувшие их наиболее вперед, никогда не были питомцами ранних специальных рассадников. Ньютоны и Лавуазье, Вобаны и Кегорны, Деви и Савиньи не были с детства отданы на выучку какому-нибудь одному мастерству в области наук. Нет сомнения, что и из специальных школ выходили изредка люди, с честью подвизавшиеся на избранном заранее пути; такие примеры бывали, но они крайне редки; сколько же примеров можно найти воспитанников специальной школы, заслуживших почетное имя в специальностях, совершенно чуждых их воспитанию, столько же и еще более можно найти примеров гениальных самоучек. Это исключения, а не правило; до сих же пор специальные школы посылают своих лучших учеников совершенствоваться в те страны, где или совсем нет школ специальных, или где они служат только пополнением общего просвещения. Таков опыт современный, и таков будет опыт всех времен.

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

Иначе и быть не может. Умственная жизнь человека подчинена законам, подобным тем, которыми управляется его жизнь, физическая. Так, кто желал бы воспитать известное число скороходов, носильщиков, кулачных бойцов и т. д., даст им сперва общее воспитание атлета, подчинит их общей диете и общим упражнениям, укрепит всю их мускульную систему и потом уже обратит их к предназначенным

специальностям, согласуясь, сколько возможно, с их врожденными способностями; он достигнет своей цели. Но тот, кто сызмала, разделив воспитанников по будущему ремеслу на скороходов, носильщиков, бойцов, вздумал бы развивать в будущем скороходе единственно силу ног и дыхание, в будущем носильщике — единственно крепость спины и в бойце — мускулы руки, тот вырастит множество бессильных уродов, из которых едва ли один окажется сколько-нибудь способным к работе, на которую был предназначен. Никому и не придет в голову такое нелепое воспитание физическое. Отчего же так нераскаянно умничают над человеческим умом люди, которые посовестились бы позволить себе те же самые несообразности в телесном воспитании человека? В общественном отношении должно еще прибавить и следующие: человек, получивший основное образование общее, находит себе пути по обстоятельствам жизни, человек, замкнутый в тесную специальность, погиб, как скоро непредвидимая и неисчислимая в случайностях жизнь преградит ему единственный путь, доступный для него. Воспитание, основанное на разделении специальностей, необходимо сопряжено с привилегированными школами, т. е. монополией, и эта монополия дает десять умных недовольных на каждого очастливленного тупицу.

Специальность не может быть положена в основу воспитания. Твердою и верною основою может служить только просвещение общее, расширяющее круг человеческой мысли и его понимающей способности; но из этого не следует, чтобы это общее просвещение не имело своих степеней. Низшая сельская школа, приготовляя своих воспитанников в отношении к общим познаниям, разумеется, не должна и не может их доводить до такого развития, до какого они будут доведены в школах, служащих приготовлением к гимназии и университету. Познакомив ученика вкратце с великими очерками мироздания и подробнее с основаниями разумного христианства, т. е. православия, она или возвращает его к его сельскому труду, или переводит его в другую, высшую и более специальную школу, но ни в коем случае не пробуждает в нем бесполезного стремления к наукам отвлеченным, точно так же как она и не запутывает его голову поверхностными и, следовательно, всегда ложными понятиями о теории его сельской специальности, которую он уже узнает впоследствии, в высшей школе. Итак, степени общего просвещения, передаваемого ученикам в разных приготовительных училищах, могут быть весьма различны; но характер всех приготовительных школ должен быть одинаков: он служит расширению и обобщению мысли, а не размежеванию ее областей.

Исключение специальных направлений из училищ приготовительных или переходных не исключает специальности из воспитания вообще; оно допускает ее и даже признает ее необходимость, но определяет ей совсем иное место. Учение специальное не есть уже просто учение: оно уже есть дело жизненное, выбор, так сказать, первый подвиг гражданственности. Оно не начинается, а завершает воспитание общественное.

Вследствие таких соображений из курса гимназического должна быть устранена исключительная специальность занятий; но так как в раннем возрасте отчасти уже выражаются умственные способности учащихся и их склонности или еще чаще направление, данное им желанием родителей, то можно допустить разделение общего курса на два отделения: на отделение словесности и отделение математики. Предметы обоих курсов должны быть одинаковы, учение общее. Различие должно быть в экзамене. Характер отделений определяется преобладанием языкознания в одном и математики в другом. В обоих эти, отчасти специальные, занятия должны быть сколько возможно менее направлены к практической цели и, следовательно, сколько возможно более заключены в области отвлеченного знания. Словесность должна по преимуществу обращаться к древним языкам, математика — к алгебраическим формулам. Задача переходного училища состоит именно в том, чтобы расширить и укрепить понимание, и этой цели может оно достигнуть только такую систему, которая доставляет труд уму и пищу размышлению. Преподавание языков живых и математики прикладной раскидывает мысль; преподавание языков древних и чистой математики сосредоточивает ее в самой себе. Одно изнеживает и расслабляет, другое трезвит и укрепляет. Тот, кто учится французскому и другим европейским языкам, приобретает только новое средство читать журналы и романы и лепетать в обществе на разных ломаных наречиях; тот, кто учится языкам древним, приобретает знание не языков, но самих законов слова, живого выражения человеческой мысли. Одного знания древних языков достаточно, чтобы русский человек превосходно овладел своим собственным языком; а знания многих живых языков достаточно, чтобы русский совершенно раззнакомился со всеми живыми особенностями родного наречия. Почти то же самое можно сказать и о математике. Чистая математика prepares человека к прикладной; прикладная делает человека почти не способным к ясному уразумению законов чистой математики. Наконец, познание языков новейших и наук физических легко приобретается и по выходе из школы: сама жизнь помогает этому приобретению. Языки древние и чистая математика никогда уже не приобретаются тем, кого школа с ними не подружила. Учение, по-видимому, бесполезное в отношении практическом, созидает людей крепких и самостоятельных; учение, по-видимому, чисто практическое воспитывает пустых повторителей заграничной болтовни. Итак, знание древних языков и знание математики умозрительной составит характер двух отделений гимназии; но, как уже сказано, преподавание в обоих отделениях должно быть одно и то же, и только при экзамене, по собственному желанию учеников, определяется различие между ними. Просящие экзамена по словесности экзаменуются строже в языках древних и легче в математике, которая считается для них предметом только вспомогательным; просящие экзамена по математике экзаменуются строже по алгебре и геометрии и легче по древним языкам, которые для них уже составляют учение только вспомогательное...

Гимназия есть училище переходное. С этой точки зрения должно

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

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

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

Вообще люди, говоря об образовании в России, признают, что оно имеет более характер поверхностного всезнания, чем дельной специ-

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

Университеты наши еще так далеки от всезнания, что не все юристы в состоянии порядочно выразить свои мысли по-русски, а из математиков и медиков большая часть не имеет никакого понятия об истории всеобщей или отечественной. Неизбежная и неотвратимая небрежность вступительных экзаменов допускает в университет воспитанников весьма слабо подготовленных, а сам курс университетский, рассчитанный единственно на специальные требования отдельных факультетов, не пополняет и не может пополнять недостаток первоначального образования. Очевидно, вступительные экзамены не обеспечивают вполне университета от невежества студентов, и университет должен внутри себя найти средства к отвращению этого зла.

Еще в весьма недавнем времени курс университетский был годом короче теперешнего; его продлили на год с намерением дать больший простор специальному учению. Соответствовал ли успех ожиданиям? Ответ должен быть отрицательный, если мы отстраним всякое предубеждение и всякий самовольный обман. Остроградские и Перевощиковы — ученики коротких курсов, и едва ли имеют они себе равных соперников в питомцах курсов четырехлетних. Лучших соперников они, бесспорно, еще не имеют. Факультеты при удлиненном курсе загромождены бесполезными кафедрами, развивающими мелкие специальности в специальности самой науки (например, кафедры технологии, сельского хозяйства, аналитических функций, теории вероятностей и пр.); наука ничего не выигрывает, время улетает даром для учеников, общее просвещение не подается ни на шаг вперед, и щедрые пожертвования, делаемые правительством для благой цели, пропадают без всякой пользы. Скажем более: наука от введения пустых кафедр не только не выигрывает ничего, но решительно много теряет. Она те-

ряет свою строгость, свою умозрительную важность и получает характер ремесленности; она теряет уважение учеников и сама приучает их к пустоте и легкомыслию. Все ненужные кафедры должны быть устранены или, по крайней мере, обращены в кафедры знаний вспомогательных, доступных любознательности немногих, но *нетребуемых* от большинства, всегда равнодушного. Курсы должны быть снова сокращены на прежние сроки, и требования выпускных экзаменов должны быть преимущественно и даже почти единственно обращены на предметы общие и знания умозрительные. Так, например, зоология или ботаника не должны идти наравне с чистою математикою или знание условных и случайных законодательств нашего времени — со строго логическим развитием римского права до искажения его неудачными попытками позднейшей Византии, которая желала ввести в стройное здание римских юристов начала бесспорно высшие, но не умела и не могла дать им цельности и гармонии.

Сокращение курсов в отношении к учениям специальным должно быть с избытком вознаграждено развитием просвещения общего. Первые два года университетского учения должны быть посвящены таким предметам, которые равно необходимы всякому образованному человеку, к какой бы он специальности ни готовился. Таковы знания русского языка и русской словесности, истории словесности всемирной и понятие об ее образцовых произведениях; история всеобщая в широких очерках, без мелких подробностей, начала математики в их отношениях к мыслительной способности человека и естественных наук в их отношениях к системе мира (т. е. космологии), наконец и более всего, учение церкви православной как высочайшее духовное благо, как завет высшей свободы в отношении к разуму... Многие из этих предметов уже знакомы слушателям из курса гимназического, но все являются на лекциях университетских с высшим и более всеобъемлющим значением. Таков должен быть подготовительный курс университетский для всех факультетов, кроме медицинского. Никто не должен быть от него освобожден. Исключения допускаются только для первых номеров гимназии и училищ, равных гимназии, и для тех, которые вместо общего вступительного экзамена потребуют прямо экзамена переходного из подготовительного курса к курсам специальным. Таким исключением возвысится само учение в гимназиях, и рвение лучших учеников получит значительную награду; а с другой стороны, правительство представит великое поощрение воспитанию домашнему, добро направленному и основанному на разумных началах. Главным же исключением из общего правила будет медицинский факультет. Медицина не наука в строгом значении этого слова, она не имеет никаких умозрительных основ; и поэтому требования и назначение медицинского факультета совершенно различествуют от требований и назначения других факультетов, и на него должно смотреть не как на факультет университетский, но как на специальную школу, причисленную к университету для того, чтобы придать специальному преподаванию форму и значение несколько наукообразные. Студенты медицинские могут быть освобождены от обязанности слушать курс подготовительных

наук и должны слушать только чтения об отечественном языке, о законе божием и об естественных науках.

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

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

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

В самих факультетах направление учения должно соответствовать своим началам и основам. Все, не принадлежащее к специальности факультета, должно быть исключено. Так, например, статистика и политическая экономия не должны существовать в факультете словесном, а теория красноречия не должна быть преподаваема в факультете права. С другой стороны, мелкие специальности науки должны быть совершенно устранены или должны быть преподаваемы только желающим. Такими мелкими специальностями называют технологию и сельское хозяйство в факультете математическом, частные и мелкие юриспруденции в факультете права, теорию и историю частных форм словесности в факультете словесном. Точно так же должны быть совершенно отстранены все лекции о теориях, не необходимых для полного образования человека ученого по предмету, им избранному, хотя бы сами теории и представляли много поучительного и любопытного. Студенты теперешнего курса чистой математики теряют едва ли не половину своего времени на слушание теории аналитических функций и теории вероятностей, между тем как теория вероятностей в смысле науки составляет только часть учения о разрешении высших уравнений и входит в нее по необходимости; а из теории аналитических функций приходится сказать на последней лекции: «Вот попытка знаменитого Лагранжа, желавшего заменить Ньютоновы дифференциалы; попытка была остроумна, но никуда не годилась, и вы можете забыть ее хоть завтра, нисколько не теряя возможности быть великим математиком». Такие злоупотребления времени и труда должны быть отстранены навсегда. Взамен многих совершенно бесполезных лекций должны поступить лекции, еще не существующие, но необходимые для полного развития математического ума. Таковы: исто-

рия математики и объяснение законов мысли, скрывающейся под видимою вещественностью алгебраической формалистики. Этому гениальный Ньютон дал, сам того не зная, прекрасный пример в своей бессмертной биномии; но пример его нашел мало последователей в формалистах алгебры, не понимающих даже разницы между строго мыслительным ходом науки и ее слепою ошупью, между глубоким созерцанием английского математика в его биномии и бессмысленным приложением тригонометрической формулы к решению высших уравнений, сделанным остроумием француза. Точно так же история естественных наук, с их удачами и неудачами, с показанием их строгих выводов, их былых и теперешних гипотез, их прежних ошибок и теперешних пробелов, необходима для пополнения курса в том отделении математического факультета, которое посвящено наукам естественным. Факультет юридический не полон без истории права, рассмотренной с логической точки зрения, и факультет словесности не существует без кафедры коренного наречия, санскритского, и без истории философии.

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

Таковы должны быть направление и характер университетских курсов. Они будут значительно различаться от ныне существующих и будут гораздо более соответствовать истинным требованиям общественного образования.

Многие перемены должны также быть введены в порядок и внутреннее устройство университетов. Вступительные экзамены останутся также, но от них увольняются все ученики гимназий и училищ, равных гимназиям, выдержавшие успешно выпускные свои экзамены. В подготовительном курсе экзамена с курса на курс быть не должно. Переходный экзамен от общего курса к специальным факультетам необходим для всех слушателей этого подготовительного курса; он дозволяется всем молодым людям, воспитанным дома, требующим прямо этого высшего экзамена; но в нем поставляется правилом, что по каждой отрасли наук нововступающего испытывает не тот профессор, который ее преподавал в первоначальном курсе... Специальные курсы продолжаются три года, но лишний год дозволяется всем студентам, которых успехи могли быть замедлены или болезнью, или обстоятельствами домашними, а иногда посторонними занятиями. В специальном курсе отменяются все экзамены и весь счет годовых баллов...

Сказав свое мнение об училищах и преподавании наук, я считаю



себя обязанным заметить, что точно так же, как воспитание не начинается школою, точно так же оно и не кончается ею. Последний и высший воспитатель есть само общество, а разумное орудие общественного голоса есть *книгопечатание*. Вред, происходящий от злоупотребления книгопечатания, обратил на себя внимание многих и сделался в последнее время предметом страха почти суеверного. Книгопечатание, как самое полное и разнообразное выражение человеческой мысли, в наше время есть сила, и сила огромная. Как сила, оно может произвести вред, и вред значительный, хотя мнение об этом вреде вообще очень преувеличено и ему приписываются такие явления, которые или вовсе, или почти вовсе от него не зависели. Но из-за того, что какая-нибудь сила может произвести гибельные последствия, должно ли ее умерщвлять?..

Книгопечатание может быть употреблено во зло. Это зло должно быть предостережено цензурою, но цензурою не мелочною, не кропотливою, не безрассудно робкою, а цензурою просвещенною, снисходительною и близкою к полной свободе. Пусть унимает она страсти и вражду, пусть смотрит за тем, чтобы писатели, выражая мнение свое, говорили от разума (конечно, всегда ограниченного) и обращались к чужому разуму, а не разжигали злого и недостойного чувства в читателе; но пусть уважает она свободу добросовестного ума. Цензура, безрассудно строгая, вредна везде... Но цензура безмерно строгая была бы вреднее в России, чем где-либо... Для русского взгляд иностранца на общество, на государство, на веру превратен; не исправленные добросовестною критикою русской мысли, слова иностранца, даже когда он защищает истину, наводят молодую мысль на ложный путь и на ложные выводы, а между тем при оскудении отечественного слова русский читатель должен поневоле пробавляться произведениями заграничными. Но скажут: строгость цензуры никогда не может падать на произведения безвредные или полезные. Это неправда. Можно доказать, что излишняя цензура делает невозможною всякую общественную критику, а общественная критика нужна для самого общества, ибо без нее общество лишается сознания, а правительство лишается всего общественного ума. Но если бы даже это было правдою, то и тогда вред был бы неисчислимым. Честное перо требует свободы для своих честных мнений, даже для своих честных ошибок. Когда, по милости слишком строгой цензуры, вся словесность бывает наводнена выражениями низкой лести и явного лицемерия в отношении политическом и религиозном, честное слово молчит, чтобы не мешаться в этот отвратительный хор или не сделаться предметом подозрения по своей прямодушной резкости: лучшие деятели отходят от дела, все поле деятельности предоставляется продажным и низким душам; душевный разврат, явный или кое-как прикрытый, проникает во все произведения словесности; умственная жизнь иссыкает в своих благороднейших источниках, и мало-помалу в обществе растет то равнодушие к правде и нравственному добру, которого достаточно, чтобы отравить целое поколение и погубить многие за ним следующие.

Такие примеры бывали в истории, и их должно избегать.

## Михаил Илларионович (Ларионович) Михайлов (1829—1865)



*Русский поэт и переводчик, публицист, революционный деятель, друг и единомышленник революционного демократа Н. Г. Чернышевского. Родился в Оренбурге, в семье чиновника, отец которого был крепостным. Первоначальное образование получил дома под руководством политических ссыльных. Учился в гимназии в г. Уфе. Примерно в это время М. И. Михайлов начинает писать стихи и посылает их в журнал «Иллюстрация».*

*Непродолжительное посещение вольнослушателем Петербургского университета (1846—до января 1848) было прервано из-за необходимости содержать младших сестер. Михайлов поступает на службу в Соляное правление Нижнего Новгорода,*

*так как литературные заработки были недостаточными. С 1852 г. М. И. Михайлов начал сотрудничать в журнале «Современник».*

*Кроме «Современника» сочинения М. И. Михайлова печатались в «Русском вестнике» и других журналах. Одна из важнейших тем в его работах — положение русской женщины. Рассказы «Напраслина», «Вольная пташка», «Уленька» и др., роман «Марья Ивановна» рисуют картины жизни женщин разных сословий. Анализ обстоятельств их незавидного положения дается в статье «Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе», а также в других публицистических работах Михайлова («Женщины в университете» и др.).*

*В 1853 г. М. И. Михайлов сблизился с Н. Г. Чернышевским, который оказал решающее влияние на мировоззрение публициста. Будучи за границей, в Лондоне, М. И. Михайлов встречался с А. И. Герценом и Н. П. Огаревым (1859).*

*В 1860 г. М. И. Михайлов вошел в состав редакции «Современника» и возглавил там отдел иностранной литературы. Тогда же началась и его нелегальная деятельность. За составление (совместно с Н. В. Шелгуновым<sup>1</sup>) и распространение прокламации «К молодому поколению», которая была напечатана в Лондоне, в типографии А. И. Герцена, был арестован (1861) и осужден к 6 годам каторги и*

пожизненному поселению в Сибири. Умер на каторге в Кадае, где с 1864 г. находился и Н. Г. Чернышевский.

М. И. Михайлов одним из первых революционеров-демократов выступил в защиту гражданского равноправия женщин. Он был талантливым пропагандистом освобождения женщин от устаревших, ветхозаветных, домостроевских представлений об их месте в семье и обществе. Н. А. Добролюбов и Н. Г. Чернышевский высоко оценивали революционную направленность литературно-публицистической деятельности М. И. Михайлова.

---

## Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе<sup>2</sup>

(отрывки)

### Вступление

Недовольство настоящим складом создало немало самых разно- речивых общественных теорий, которые частью рухнули, как чуждые жизни, частью приняты жизнью «к сведению». Полная перестройка общества невозможна без переделки основания его, семьи; это сознавалось иногда смутно, иногда ясно всеми общественными новаторами; на этом сознании выросли идеи и о так называемой эмансипации женщины, скоро нашедшие путь в общество, как слишком заинтересованное в этом вопросе.

Сомнения в непогрешительности веками утвержденных неравных семейных отношений, неравных общественных прав мужчины и женщины и первые шаги общества к женской эмансипации кажутся мне одними из самых важных, самых характеристических явлений нашего века. Шаги эти нетверды, сами понятия о том, что такое и в чем должна состоять эмансипация, не получили еще достаточной ясности и определенности в умах не только большинства, но и людей передовых. Тем не менее, однако, движение совершается, мало-помалу подтачивая старые предрассудки и готовя тот новый общественный порядок, в котором уравниваются в известной степени права и отношения, теперь так спутанные...

## VI

...Как элементарное, детское воспитание, так и образование в обширном смысле, общее и специальное, должны быть в существенных условиях своих одинаковы для обоих полов. Одинаковая забота должна прилагаться к умственному развитию как мальчика, так и девочки. Преднамеренно устранять из женского воспитания известные области знания — значит стараться ограничивать умственные способности существа, одаренного мыслью. Всякое знание, признаваемое полез-

ным для мужчины, должно быть признано полезным и для женщины. Личные способности каждого решают степень участия его в успехах науки, в делах общества. Но для того чтобы человек мог взять на себя дело, согласное с его способностями, и найти в этом деле цель и счастье своей жизни, необходима полная свобода для их развития. Это правило одинаково для обоих полов. Навязывать женщине с детства известный ограниченный круг деятельности так же нелепо, как назначать в детстве мальчику быть инженером или медиком, тогда как при свободном развитии его способности обратились бы к делу, более им свойственному, — к агрономии или истории. Уничтожая дикое разделение знаний на мужские и на женские, следует уничтожить и внешние разграничения. Пусть девочки учатся вместе с мальчиками; пусть само воспитание prepares их к совместной деятельности в жизни. Никакой нравственной порчи тут быть не может. Только испорченное воображение может заподозреть чистоту детских отношений и видеть какую-то опасность в подобном сближении. После этого надо считать зловредным сближение братьев с сестрами и отделять их друг от друга высокой стеной, как только они начинают стоять на ногах и лепетать.

Высшее образование, как бы оно ни организовалось, точно так же должно быть доступно женщине наравне с мужчиной. Пусть университет, академия, пусть каждое специальное общественное учебное заведение принимают вместе и учеников и учениц согласно желанию и внутренней потребности каждого. И здесь пусть будет открытое поле всем способностям, кому бы они не принадлежали, человеку в юбке или человеку в панталонах. Опасения за общественную нравственность и здесь будут совсем неуместны. Постоянное, с детства начинающееся отчуждение друг от друга обоих полов более всего способствует ненормальному развитию воображения, а с ним вместе чувственности и безнравственности. Лучший пример — закрытые учебные заведения для девушек; в их замкнутых стенах составляются самые дикие и нелепые представления о людских отношениях, представления, которые потом вносят разлад в жизнь, недовольство ею, а часто и горе на целый век. Постоянное разобщение в лучшие годы молодости не позволяет ни мужскому, ни женскому чувству окрепнуть в действительной симпатии, сосредоточиться на одном предмете, наиболее удовлетворяющем нашей внутренней потребности. Непостоянство наших симпатий, легкость наших отношений — это не что иное, как тревожное искание прочного удовлетворения сердцу, отчужденному от круга, в котором такое удовлетворение нашлось бы скоро. Одинаковость стремлений, равенство умственного и с ним нравственного развития, родственность натур связывают на университетской скамье дружеские отношения на всю жизнь. Прибавьте к этому естественное влечение одного пола к другому — и вот вам прочная основа разумного и свободного союза для совокупной деятельности и взаимного счастья. Не бойтесь за юношу и девушку, соединенных такими узами; они сумеют оберечь себя от увлечений, которые кажутся вам столь пагубными. Истинная любовь неразлучна со взаимным уваже-

нием. Вспомните также, что их соединило нечто более прочное, чем одно половое влечение, которое играет такую важную роль при ином, изолированном положении мужчин и женщин; влечение это значительно умеряется в данном случае другими симпатиями.

Раннее физическое развитие, на которое мы так жалуемся, мало-помалу войдет в разумные границы при подобном строе воспитания, и дети и юноши с испорченным воображением и неестественными требованиями от жизни будут редкими и жалкими исключениями.

Другое бедствие нашего общества, браки по принуждению или расчету, часто совсем нерасчетливому, станут тоже невозможностью при лучшем, более глубоком понимании обеими сторонами и своих потребностей и выгод, и отношений своих к обществу. Такого понимания, сообщаемого свободным и разумным образованием, мы боимся как повода к разврату, к распущенности нравов; а между тем нравственность наша не оскорбляется настоящим порядком вещей, который делает возможным союзы между изношенными стариками и шестнадцатилетними девушками или так называемые приличные партии между молодыми, но едва знающими друг друга людьми.

Расширить таким образом женское образование еще не все. Надо открыть женщине свободный доступ ко всем родам деятельности, теперь составляющим исключительную привилегию мужчины; иначе само образование не будет достигать цели, будет мертвым капиталом для общества и часто тяжелым преимуществом для женщины, которой нет возможности применить к делу свои дарования и сведения. Нечего бояться, что при полной свободе выбора женщина вздумает браться за то, что менее всего будет согласно с ее природой, с материнскими обязанностями, которые в известное время потребуют особенного и, пожалуй, исключительного ее внимания. Наверное можно сказать, что, например, воинственных женщин, чувствующих пристрастие к штыку и крови, найдется очень немного. Но если б и много их нашлось — не беда: опыт, вероятно, все более и более ограничивал бы их число.

Участие в труде и промышленности, в науке и искусстве вообще должно быть доступно каждому совершеннолетнему члену общества. Если это еще и не так на деле, то все-таки мы идем к такому порядку — это ясно из всего хода современного общества.

Признавая женщину тоже членом общества, как мы это и делаем на словах, следует дать ей все исчисленные права. В какой мере и как она ими воспользуется — это уже не наше дело. Как существо мыслящее она требует этих прав, и мы обязаны дать ей их, как дадим их рано или поздно пролетарию и невольнику-негру. Несомненно одно, что действия ее будут настолько же, насколько и действия мужчины, направлены на поддержание и развитие личных, семейных и общественных интересов.

Истинно нравственное, согласное с общим благом воспитание новых поколений должно быть первым следствием такого порядка вещей... Ребенок с самых первых лет своих будет видеть в отношениях отца и матери... гармонию прав, обязанностей и действий...

**Антология  
педагогической  
мысли  
России  
первой половины  
XIX в.**



## Комментарии

В «Антологию педагогической мысли первой половины XIX в.» (до реформ 60-х гг.) вошли наиболее значительные памятники этого периода, оказавшие влияние на развитие школы и просвещения в России. Это работы по общим вопросам педагогики, общим и отдельным проблемам просвещения и народного образования, статьи по семейному и дошкольному воспитанию, исследования, касающиеся теоретических основ просвещения, отношения семейного воспитания к государственному, отечественного просвещения к зарубежному, постановления, доклады, речи и др.

При отборе литературно-педагогических памятников составитель руководствовался следующими критериями. В «Антологии...» опубликованы: а) литературно-педагогические произведения, которые имели научную ценность для того времени; отвечали запросам школы и приносили ей практическую пользу; восполняли известный пробел на пути движения русской педагогической мысли; б) педагогические памятники, имевшие прогрессивное значение для своего времени, но не оцененные по достоинству из-за того, что практические запросы того времени еще не созрели для общественного признания выдвигаемого теоретического решения проблемы; в) литературно-педагогические статьи, доклады, речи, правительственные документы, в которых имели место новый факт, новая мысль или новый оттенок известной уже мысли, иная постановка вопроса, даже если решение этого вопроса было недостаточным или оспаривалось современниками; г) педагогические памятники, которые способствовали пониманию общих и частных вопросов не только истории формирования русской педагогической мысли, но и ее современного состояния.

Значительная часть памятников педагогической мысли России первой половины XIX в., помещенных в «Антологии...», в советской историко-педагогической литературе публикуется впервые. Составителем проделана большая и скрупулезная работа по отбору материала, который может быть полезен современному читателю. Тексты подготовлены так, чтобы они сами разъясняли читателю цели, практические побуждения и выводы авторов.

Педагогические сочинения печатаются в *хронологическом* порядке по текстам наиболее авторитетных научных изданий или по прижизненным изданиям; часто по первой публикации. В ряде случаев сочинения даны фрагментарно или в сокращении; при этом без ущерба для содержания и логики изложения сохранен наиболее важный материал. Сокращения текста обозначены тремя точками. Звездочками помечены сноски автора, цифрами — комментарий составителя. В квадратных скобках даны ссылки на литературу. В «Указателе имен» полужирным шрифтом выделены имена деятелей просвещения, биографические очерки и тексты которых представлены в книге. Тексты педагогических сочинений первой половины XIX в. воспроизводятся по современным нормам орфографии и пунктуации, за исключением тех случаев, когда они передают фонетические особенности и смысловые оттенки, утрата которых нежелательна. Сохраняются также морфологические и лексические особенности языка эпохи, имевшие стилистическое значение. В ряде случаев в текстах дана транскрипция собственных имен и географических названий, принятая в настоящее время.

Манифест об учреждении министерства,  
и в их числе Министерства народного просвещения  
(с. 27)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Извлечение из Манифеста об учреждении министерств // Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. I. С. 1—4.

«Манифест...» опубликован 8 сентября 1802 г. Негласный комитет, состоявший из единомышленников Александра I, намеревался перестроить государственный аппарат России. Подверглись преобразованию высшие административные органы по управлению государственными делами. Все управление разделялось на восемь отделений, или министерств: военных сухопутных, морских сил, иностранных дел, юстиции, внутренних дел, финансов, коммерции и народного просвещения.

Особым разделом «Манифеста...» определялся круг деятельности министра народного просвещения. Первым министром был назначен граф П. В. Завадовский, бывший председатель Комиссии о народных училищах.

Впервые в России возникло центральное ведомство для управления делом народного образования с определенным кругом обязанностей и прав административной власти.

#### Указ Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ» (с. 27)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. 1. С. 13—21.

Указ Правительствующему сенату от 24 января 1803 г. «Об устройстве народных училищ» («Предварительные правила народного просвещения») впервые опубликован в журнале «Периодическое сочинение об успехах народного просвещения» (Спб., 1803. № 1. С. 1—21).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В этом законодательном документе излагаются основы новой учебной системы. Он определил конкретное содержание последующих школьных и университетских уставов 1804 г.

<sup>2</sup> Чины и порядок прохождения государственной службы (по гражданскому, военному и придворному ведомствам) в России со времен Петра I (24 января 1722 г.) и до 1917 г. определялись особым положением — Табелью о рангах; все чины подразделялись на 14 рангов (классов); каждому чину или классу соответствовала своя определенная должность. Здесь: в VII классе — т. е. в чине надворного советника (по гражданскому ведомству).

<sup>3</sup> Т. е. в чине (ранге) надворного советника (по Табели о рангах).

<sup>4</sup> Т. е. в чине (ранге) статского советника.

<sup>5</sup> Т. е. в чине (ранге) губернского секретаря.

<sup>6</sup> Т. е. в чине (ранге) титулярного советника.

<sup>7</sup> Т. е. в чине (ранге) коллежского секретаря.

<sup>8</sup> Т. е. в чине (ранге) коллежского регистратора. По Табели о рангах это самый низкий чин (ранг).

#### Устав учебных заведений, подведомых университетам (с. 31)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. 1. С. 331—368.

«Устав...», изданный 5 ноября 1804 г., явился результатом подготовительной работы, проделанной членами Комиссии училищ и Главного правления училищ. Содержание «Устава...» относительно учебной работы училищ выражено полнее и детальнее, чем «Предварительных правил...» 1803 г.

Школьный устав 1804 г. и учреждение в России Харьковского, Казанского и Петербургского университетов, открытие гимназий, возникновение общеобразовательной системы учебных заведений — все это было прогрессивным явлением в развитии русской школы.

<sup>2</sup> *Армилярные сферы* — старинный прибор в виде шара, состоящего из колец, изображающих круги небесной сферы; служил для определения небесных координат светил; использовался в качестве наглядного пособия в учебных заведениях.

<sup>3</sup> См.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 248—252.



<sup>1</sup> *Негласный комитет* — неофициальный совещательный орган при Александре I, в состав которого входили ближайшие сотрудники царя, так называемые молодые друзья П. А. Строганов, А. Чарторыйский, В. П. Кочубей, Н. Н. Новосильцев. Действовал в 1801—1803 гг. Им были подготовлены проекты учреждения министерств, реформы сената и другие реформы.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: *Рождественский С. В.* Две записки М. М. Сперанского // *Рождественский С. В.* Материалы для истории учебных реформ в России в XVIII—XIX веках. Спб., 1910. С. 372—379.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

«Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще» — одна из двух записок, извлеченных историком русского просвещения С. В. Рождественским из собрания бумаг М. М. Сперанского, переданных его биографом бароном М. А. Корфом в Архив Министерства народного просвещения. Записка относится, вероятно, к самому началу XIX в., ко времени разработки «Предварительных правил народного просвещения», в кодификации которых М. М. Сперанский непосредственно участвовал.

Другая записка — «Об усовершенствовании (усовершенствовании) общего народного воспитания», написанная 11 декабря 1808 г., так же как и первая, сохранилась в черновом автографе. Ее содержание впервые было изложено в статье С. В. Рождественского «Сословный вопрос в русских университетах первой четверти XIX в.» (Журнал Министерства народного просвещения. 1907. Май). После этого она была полностью напечатана историком русской школы И. Алешинцевым в «Русской старине» (1907. Декабрь). Записка содержит аналитическое обоснование Указа от 6 августа 1809 г. «О правилах производства в чины по гражданской службе», также подготовленного М. М. Сперанским. В записке представлена краткая, но точная характеристика состояния гимназического и университетского образования и главные причины нежелания дворянства учиться в «казенных» (государственных) учебных заведениях, созданных правительством по Уставу 1804 г.

С. В. Рождественский поместил в книге эти две записки под общим заглавием «Две записки М. М. Сперанского».

<sup>3</sup> *Табель о рангах* — так называлась в царской России шкала чинов и титулов лиц, состоявших на государственной службе. Введена Петром I.

Н. М. Карамзин  
(с. 53)

<sup>1</sup> О жизни и деятельности *Н. И. Новикова* см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 288—346.

<sup>2</sup> *Шишков, Александр Семенович* (1754—1841) — русский писатель, государственный деятель, адмирал. Глава литературного общества «Беседа любителей русского слова». С 1813 г. президент Российской академии. Реакционер. В литературе поборник высокого гражданского стиля, архаист.

<sup>3</sup> *Ръвен, Андрей Евгеньевич* (1800—1884) — декабрист. Член Северного общества. Участник восстания 14 декабря 1825 г. Осужден на 10 лет каторги. В 1861—1867 гг. мировой посредник в Харьковской губернии, отстаивал интересы крестьян. Автор «Записок».

<sup>4</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* Странность // *Вестник Европы*, 1802. № 2. Ч. 1. С. 52—57.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья подписана О. О. Вошла в Полное собрание сочинений Н. М. Карамзина (изд. Смирдина. Спб., 1848. Т. 3. С. 606). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>5</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* О любви к Отечеству и народной гордости // *Вестник Европы*. 1802. № 4. Ч. 1. С. 56—69.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья подписана У. О. Вошла в Полное собрание сочинений (с. 465). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>6</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* О книжной торговле. И о любви ко чтению в России // *Вестник Европы*. 1802. № 9. Ч. 3. С. 57—64.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья подписана Н. Вошла

в Полное собрание сочинений (с. 545). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>7</sup> *Бюффон, Жорж Луи Леклерк* (1707—1788) — французский натуралист и писатель, автор многотомной «Естественной истории».

<sup>8</sup> Имеется в виду роман Ф. А. Эмина (ок. 1735—1770), полное название романа: «Непостоянная фортуна, или Приключения Мирамонда» (1763).

<sup>9</sup> *Коцебу, Август Фридрих Фердинанд* (1761—1819) — немецкий драматург и романист. С 1781 по 1795 г. служил в России. Выступал в защиту Священного союза. Убит студентом Зандом.

<sup>10</sup> Имеется в виду роман М. Комарова «Несчастный Никанор, или Приключения российского дворянина».

<sup>11</sup> *Бишинг (Бюшинг), Антон Фридрих* (1724—1793) — немецкий географ.

<sup>12</sup> *Бомар* — естествоиспытатель конца XVIII в. (?)

<sup>13</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* О новом образовании народного просвещения в России // *Вестник Европы*. 1803. № 5. Ч. 8. С. 49—61.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья вошла в Полное собрание сочинений (с. 348). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>14</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* О верном способе иметь в России довольно учителей // *Вестник Европы*. 1803. № 8. Ч. 8. С. 317—326.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья подписана Ц. Ц. Вошла в Полное собрание сочинений (с. 340). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>15</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* Чувствительный и холодный. Два характера // *Вестник Европы*. 1803. № 19. Ч. 11. С. 205—233.

Впервые опубликовано в журнале «Вестник Европы». Статья вошла в Полное собрание сочинений (с. 618). В «Антологии...» дано начало этой статьи. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>16</sup> *Лафатер, Иоганн Каспар* (1741—1801) — швейцарский философ, теолог и поэт. Автор книги «Физиогномические фрагменты для поощрения человеческих знаний и любви» (1775—1778), в которой он попытался объяснить духовные свойства человека строением его черепа и очертаниями лица, определить зависимость между духовным и физическим строением головы.

<sup>17</sup> *Галль, Франц Йозеф* (1758—1828) — австрийский врач и анатом, основатель френологии — учения о связи психических свойств человека со строением его черепа.

<sup>18</sup> *Кабанис, Пьер Жан Жорж* (1757—1808) — французский врач и философ.

<sup>19</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* О публичном преподавании наук в Московском университете // *Вестник Европы*. 1803. № 23—24. Ч. 12. С. 261. Статья вошла в Полное собрание сочинений (с. 611). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

<sup>20</sup> *Законоспасская академия* — вероятно, имеется в виду Славяно-греко-латинская академия, зародышем которой была Законоспасская школа Симеона Полоцкого (середина 60-х гг. XVII в.) в Москве; название происходит от Спасского монастыря за Иконным рядом, где находилась школа.

<sup>21</sup> Печатается по изданию: *Карамзин Н. М.* Полн. собр. соч. Изд. Смирдина. Спб., 1848. Т. 3. С. 641—642, 644, 650.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые. В речи, произнесенной в торжественном собрании императорской Российской академии 5 декабря 1818 г., Н. М. Карамзин говорит о роли русского языка в обучении и воспитании.

И. П. Пнин  
(с. 74)

<sup>1</sup> *Бестужев, Александр Федосеевич* (1761—1810) — русский просветитель-демократ, отец декабристов Бестужевых. Подробнее о нем см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 409—448.

<sup>2</sup> *О А. Н. Радищеве* см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. С. 377—396.

<sup>3</sup> *Экспедитор* — начальник отделения в некоторых учреждениях дореволюционной России.

<sup>4</sup> Печатается по изданию: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. I. М., 1966.

Впервые опубликовано в Петербурге в 1804 г. В ноябре этого же года автор дополнил сочинение некоторыми рассуждениями о крестьянах и представил его в только что созданный цензурный комитет для переиздания. Однако цензурный комитет не только запретил переиздавать сочинение, но и 2 декабря 1804 г. постановил изъять из книжных магазинов еще не распроданные экземпляры первого издания. Отрицательное заключение цензора основывалось на том, что И. П. Пнин «восстает против прав помещиков и укоряет их в несправедливом присвоении власти над крестьянами» и тем самым намерен «разгорячать умы, воспалить страсть в сердцах такого класса людей, каковы суть наши крестьяне».

После смерти И. П. Пнина его друзья пытались издать «Опыт о просвещении...», но безуспешно. Полная редакция издания (второго, с дополнениями, сделанными самим Пниным в 1804 г.) «Опыт о просвещении относительно к России» увидела свет лишь в 1934 г. в издании: Пнин Иван. Сочинения.

<sup>5</sup> *Титлы* — от *титло* или *титул* — почетные звания, именование по сану, достоинству, величание.

<sup>6</sup> *Диететика* — наука о сохранении здоровья, об условиях жизни, влияющих на здоровье, и о мерах, предупреждающих заболевания.

#### В. В. Попугаев (с. 86)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. I. С. 289—290, 293—294.

Впервые опубликовано в 1966 г. Данная работа (1801—1802) — один из первоначальных рукописных вариантов трактата «О благоденствии народных обществ», напечатанного в 1807 г.

Основная мысль сочинения — сделать политическое воспитание достоянием всех классов народа — была новой для того времени и отличалась от взглядов И. П. Пнина, считавшего политическое развитие уделом лишь высшего сословия в государстве (см. «Опыт о просвещении относительно к России»). Возможность изучения законодательства в том виде, в каком оно действовало тогда в России, оказалась для его времени почти несбыточной надеждой.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. I. С. 311—315, 321—323, 325—326.

Впервые опубликовано в 1804 г. в сборнике «Периодическое издание Общества любителей словесности». В интересах всеобщего политического воспитания В. В. Попугаев выдвинул положение о том, что только общественное воспитание, а не семейное может объединить разные классы народа. Однако автор переоценивает силу общественного воспитания вообще и могущество правильных политических идей в особенности. Здесь сказывается главный мотив В. В. Попугаева — преклонение перед разумом и его орудием — просвещением.

<sup>3</sup> *Кир Старший (Кир II Великий)* (9? — 530 до н. э.) — первый царь государства Ахеменидов. Завоевал Мидию, Лидию, греческие города в Малой Азии, значительную часть Средней Азии. В 539 г. до н. э. покорил Вавилон и Месопотамию. Погиб во время похода в Среднюю Азию.

<sup>4</sup> Монтеские утверждал, что в обществе всегда должно существовать разделение властей и сословий.

<sup>5</sup> *Фабий, Максим (Кунктатор)* (275—203 до н. э.) — римский полководец.

<sup>6</sup> *Деций, Публий Мус* (IV в. до н. э.) — римский консул (по преданию принес победу римлянам при Капуе).

<sup>7</sup> *Гермоген* (ок. 1530—1612) — патриарх московский и всея Руси с 1606 г. Призвал народ к восстанию против польских интервентов. Умер в заточении в Москве.

<sup>8</sup> *Гиббон, Эдуард* (1737—1794) — английский историк античного мира.

#### И. И. Мартынов (с. 98)

*Голицын, Александр Николаевич* (1773—1844) — русский государственный деятель, мистик и реакционер. С 1816 г. — министр народного просвещения (с 1817 г. — Министерство духовных дел и народного просвещения).

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Современник. 1856. Т. 56. Кн. 3. С. 37—38.

Впервые опубликовано Е. Колбасиным в 1856 г. в журнале «Современник». В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В речи, произнесенной в императорской Российской академии 23 марта 1807 г., И. И. Мартынов особо подчеркнул вредные воспитательные последствия пристрастия «знатнейших домов» к домашнему учению детей иностранным языкам, особенно французскому, в ущерб родному языку. Чрезмерная привязанность к иностранным языкам — «важнейшая преграда» к обогащению родного языка. К ее преодолению Мартынов призывал академиков российской словесности. В статье автор сделал попытку определить место родного языка в формировании личности. Заголовок дан составителем.

И. Ф. Богданович  
(с. 100)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Богданович И. Ф. О воспитании юношества*. М., 1807.

Впервые опубликовано в 1807 г. в Москве. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Один из первых педагогических памятников начала XIX в., в котором даны практические вопросы по воспитанию русского юношества обоего пола. Автор попытался изложить определенную систему сведений, выдержанную в национальном духе. Он раскрыл преимущества воспитания и обучения, основанного на знании русского языка, истории и географии своего Отечества.

Особая глава (гл. 10) посвящена женскому воспитанию. Представляли интерес советы И. Ф. Богдановича о подготовке девушек к материнству, ведению хозяйства, рукоделию и искусству. Автор был убежден, что «прекрасный пол от природы одарен такими же способностями, как и мужчины», поэтому науки и литература также доступны им и могут служить предметом их жизненного призвания.

В книгу входят следующие разделы: предисловие; глава I. О присмотре и о сбережении младенца в первые шесть месяцев; глава II. О присмотре и обхождении в другие шесть месяцев; глава III. О присмотре и о содержании до полутора года; Глава IV. О обхождении от полутора года до трех лет; Глава V. О воспитании от трех до шести лет; Глава VI. О воспитании от шести до десяти лет; Глава VII. О руководстве от десяти до тринадцати лет; Глава VIII. Продолжение еще двух лет, то есть до шестнадцатилетнего возраста; Глава IX. Правила руководства с шестнадцатилетнего возраста; и чего остерегаться должно в сии окончательные два года воспитания; глава X Заключение: о воспитании россиянок.

Книга И. Ф. Богдановича является библиографической редкостью. Составителю с трудом удалось получить в Государственной библиотеке им. В. И. Ленина единственный экземпляр, который даже не значится по каталогу этой библиотеки. Страницы книги сильно повреждены, поэтому не удалось разобрать ряд слов текста.

<sup>2</sup> *Зороастр (Заратуштра)* (ок. 600 до н. э.) — пророк и реформатор древнеиранской религии, получившей название «зороастризм».

<sup>3</sup> *Конфуций (Кун-цзы)* (ок. 551—479 до н. э.) — древнекитайский мыслитель, основатель конфуцианства.

<sup>4</sup> *Марк Аврелий* (121—180) — римский император с 161 г.

<sup>5</sup> *Позорное титул* — от *титул* или *титул* — здесь: прозвание. См. коммент. 4 к ст. И. П. Пнин.

<sup>6</sup> *Машинально* — от *машина* или *машина* (лат.) — здесь: движутся подобно машине, безотчетно.

<sup>7</sup> *Линней, Карл* (1707—1778) — шведский естествоиспытатель (создал систему классификации животного и растительного мира).

<sup>8</sup> *Полуда (луда, гл.: полудить, лудить)* — накладной слой тусклого блеска. Здесь: блеклым, тусклым блеском своей учености.

<sup>9</sup> *Севинье, Мари де Работен-Шанталь* (1626—1696) — французская салонная писательница, автор «Избранных писем» (изданы в 1725 г.).

<sup>10</sup> *Жанлис* (1746—1830) — французская писательница, автор детских и педагогических книг (более 50 из них переведены на русский язык).

<sup>11</sup> *Парасоль (фр.)* — ручной складной зонт от дождя и солнца.

<sup>1</sup> О А. А. Прокопович-Антонском см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 348—364.

<sup>2</sup> «Арзамас» — литературный кружок в Петербурге (1815—1818). Выступал против эпигонов классицизма, входивших в литературное общество «Беседа любителей русского слова», в защиту сентиментализма и романтизма.

<sup>3</sup> Печатается по изданию: Жуковский В. А. Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. IX. Спб., 1902. С. 33—36.

Впервые опубликовано в 1808 г. в журнале «Вестник Европы», издателем и редактором которого был В. А. Жуковский (1808—1809). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Это рецензия на сочинение Ле Пренс де Бомон «Училище бедных» (пер. с фр. Настасьи Плещеевой. Две части. 1808), в которой автор высказывает мысли о просвещении, и в особенности о народном образовании.

<sup>4</sup> Печатается по изданию: Жуковский В. А. Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. IX. С. 135—146.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

План учения составлен В. А. Жуковским в 1826 г., когда он был назначен воспитателем цесаревича Александра Николаевича (будущего Александра II). Полное название: «План учения е. и. высочества, государя великого князя наследника цесаревича Александра Николаевича». В. А. Жуковский кроме своих уроков должен был осуществлять общий надзор за другими учителями цесаревича.

<sup>5</sup> Сасси, Антуан (1758—1838) — французский ориенталист, автор грамматики.

<sup>6</sup> Печатается по изданию: Жуковский В. А. Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. X. (XI). Спб., 1902. С. 24—27.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Статья написана в 1845 г. В. А. Жуковский своеобразно подошел к назначению общественного воспитания, рассматривая его как «приготовление человека к принятию уроков здешней жизни». И начинаться воспитание должно рано, с утверждения хороших привычек, основу которых составляет привычка к повиновению. Как известно, Ж.-Ж. Руссо отвергал привычки вообще и проповедовал свободное, естественное воспитание. В. А. Жуковский считал теорию «свободного воспитания» заблуждением и критически относился к «системе природы» Руссо.

#### Постановление о Царскосельском лицее (с. 130)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. I. С. 632—657.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Постановление было принято 12 августа 1810 г. Автором проекта о создании этого лицея считается М. М. Сперанский, в редактировании «Постановления...» принял участие И. И. Мартынов как директор департамента народного просвещения. Постановление о лицее дает полное представление о характере этого привилегированного закрытого учебного заведения, приравненного к университету. Значение этого исторического документа заключается прежде всего в том, что он заложил основы учебно-воспитательного заведения, в котором получили образование известные деятели науки, искусства, литературы и многих отраслей государственной и военной службы. Интерес к лицее обусловлен тем, что в нем учился гениальный русский поэт А. С. Пушкин (1811—1817).

Царскосельский лицей был открыт в 1811 г., потом был переведен в Петербург и переименован в Александровский (1843—1917).

Первым директором Царскосельского лицея с 1811 по 1814 г. был Василий Федорович Малиновский (1765—1814) — русский просветитель и публицист, автор одного из первых проектов отмены крепостного права (1802). Сторонник промышленного и культурного развития России, государственных преобразований М. М. Сперанского.

Лицей — так называлась одна из трех гимназий в Афинах, находившаяся вне горо-

да, возле храма Аполлона Ликейского, откуда лицей и получил свое название. В дореволюционной России сословное привилегированное среднее или высшее учебное заведение для детей дворян.

<sup>2</sup> *Идиотизм* — особенность склада, оборота речи, языка, наречия, местного говора.

#### О частных пансионах (с. 139)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного образования. 2-е изд. Спб., 1875. Т. I. С. 706, 707.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Доклад (Записка) министра народного просвещения графа Разумовского царю Александру I (25 мая 1811 г.) содержит яркую характеристику дворянского воспитания, «иноземцами сообщаемого». Для предотвращения антипатриотического влияния воспитания в частных пансионах, содержащихся большей частью иностранцами, были усилены меры надзора, введена денежная повинность с владельцев пансионов, правда, вскоре налог этот отменили. Было предложено вести обучение на русском языке. Несмотря на резолюцию Александра I «Быть по сему», это предложение оставалось на бумаге, т. е. в частных пансионах многие учителя не знали русского языка и вели преподавание на своем родном языке (французском, немецком или английском).

#### А. П. Куницын (с. 140)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Речи, произнесенные при открытии императорского Царскосельского лицея в присутствии е. и. в. и августейшей фамилии. Октября 19 дня 1811. Спб., 1811. С. 5—17.

Впервые опубликовано в Петербурге в 1811 г. Полное название: «Наставления воспитанникам, читанные Александром Куницыным, адъюнктом-профессором нравственных наук». В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Речь, произнесенная на открытии лицея 19 октября 1811 г., была проникнута свободолобивыми идеалами и определяла направление лицейского воспитания. Речь произвела большое впечатление на воспитанников и всех присутствовавших на открытии лицея.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: *Куницын А. П.* Изображение взаимной связи государственных сведений. Спб., 1817. Разд. III. С. 28—29.

Впервые опубликовано в Петербурге в 1817 г. Переиздано в кн.: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. 2. М., 1966. С. 188.

Этот отрывок примечателен тем, что в нем впервые употребляется понятие «теория народного образования как познание способов к просвещению». Это понятие выражено строгим научным языком.

<sup>3</sup> Печатается по изданию: *Куницын А. П.* Право естественное. Спб., 1818. Кн. II: Право естественное прикладное. С. 37—40.

Впервые опубликовано в 1818 г. Переиздано в кн.: Русские просветители (от Радищева до декабристов): В 2 т. Т. 2. С. 290—292.

Имеет известный интерес правовое представление об отношениях между родителями и детьми для определения некоторых методов семейного воспитания. Сама попытка искать естественную основу для человеческих отношений вообще и внутри-семейных в частности характерна для естественного права, основанного на общечеловеческих (антропологических) свойствах; оно не признает сословных и иных разделений людей, оперирует лишь отвлеченным понятием человека и столь же абстрактным разумом.

Книга «Право естественное» служила руководством для лицейстов и студентов университета. В годы реакции была запрещена (1821).

**Начертание вновь заводимого частного училища  
для воспитания благородных детей**  
(с. 147)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Вестник Европы, 1813. № 21. С. 117—139.

Впервые опубликовано в 1813 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Сообщение из Петербурга, напечатанное московским журналом «Вестник Европы», выявляет особенности взглядов на воспитание, его характер и положение в столице (Петербург). В некоторых местах перекликается с докладом (Запиской) Разумовского от 25 мая 1811 г.

**Устав «Союза благоденствия»**  
(с. 153)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., 1951. Т. I. С. 237, 239, 240—244, 260, 264, 268—269. Впервые опубликовано А. Н. Пыпиным в кн.: Абсолютное движение в России при Александре I. 3-е изд. Спб., 1900. С. 547 и след.

«Союз благоденствия» — вторая тайная революционная организация будущих декабристов. До него существовал «Союз спасения», преобразованный в 1818 г. в «Союз благоденствия». Устав «Союза благоденствия» имел и другое название: «Зеленая книга» — по цвету переплета рукописи Устава.

В Уставе отражены прогрессивные педагогические идеи, определившие цели воспитания гражданина-патриота, перечислены обязанности каждого члена «Союза благоденствия» по распространению просвещения, правил нравственности в любой форме (устно, печатно, действием, примером). Патриотическое воспитание исключает обучение юношества за границей или иностранцами, внушающими детям «презрение к отечественному и привязанность к чужеземному». Само государство стремится просвещением и распространением правил нравственности укреплять нравственность всех слоев общества. Нравственность народа — опора государства, его законов.

**П. И. Пестель**  
(с. 158)

<sup>1</sup> Печатается по изданиям: Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., 1951. Т. II. С. 73, 154—155; Восстание декабристов: Документы. М., 1951. Т. VII. С. 181—182. (О присяге Отечеству).

Впервые опубликовано в Петербурге в 1906 г. Полное название: «Русская правда, или Заповедная государственная грамота великого народа российского, служащая заветом для усовершенствования государственного устройства России и содержащая верный наказ как для народа, так и для временного верховного правления». Начало работы П. И. Пестеля над «Русской правдой» относится к 1819—1820 гг., название дано им в 1824 г. в память древнейшего русского законодательного памятника. «Русская правда» — проект социально-экономических и политических преобразований в России, который был принят декабристами в качестве политической программы. По замыслу П. И. Пестеля, «Русская правда» должна была состоять из 10 глав. Но последние пять глав сохранились лишь в отрывках, в их числе и 9-я глава — о просвещении и учебной системе.

**П. Н. Енгальчев**  
(с. 162)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Енгальчев П. Н. О физическом и нравственном воспитании с присовокуплением словаря добродетелей и пороков. Спб., 1824. С. 1—25.

Впервые опубликовано в 1824 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В книге в алфавитном порядке излагаются уроки нравственности и советы по физическому воспитанию. Многие разделы этой книги вошли в «Словарь физического и нравственного воспитания...».

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Словарь физического и нравственного воспитания, составленный князем Парфением Енгальчевым. Спб., 1827. Ч. II.

Впервые опубликовано в 1827 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

«Словарь» П. Н. Енгальчева — заметный памятник общепедагогической литературы первой трети XIX в. Это свод сведений по очень широкому кругу вопросов, расположенных в алфавитном порядке, своего рода педагогическая энциклопедия.

<sup>3</sup> *Лакедемонцы* — жители греческой местности Лаконии на Пелопоннесе с главным городом Спарта (другое название жителей Лаконии — спартанцы).

<sup>4</sup> *Драконовы законы у афинян* — законы, изданные в 621 г. до н. э. афинским законодателем Драконом, направленные к защите интересов имущих.

## Н. И. Лобачевский

(с. 170)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Казанский вестник. Казань, 1832. Ч. XXXV. Кн. VIII. Август. Отд. «Сочинения и переводы». С. 577—596.

Впервые опубликовано в 1832 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В речи, произнесенной на очередном торжественном акте по случаю окончания учебного года и выпуска студентов Казанского университета 5 июля 1828 г., Н. И. Лобачевский изложил свои взгляды на цели и значение воспитания и образования, на методы научного познания, на назначение и роль ученого в жизни общества. Попутно он выразил надежду на лучшее будущее науки и образования в России.

Об этом торжественном собрании кратко сообщалось в «Прибавлениях к «Казанскому вестнику» (1828. № 29. С. 295—296).

<sup>2</sup> *Мабли, Габриэль Бонно де* (1709—1785) — французский коммунист-утопист, представитель французского Просвещения, мыслитель и историк. Н. И. Лобачевский имеет в виду книгу Мабли по этике «Principes de morale» (1783), в русском переводе — «Начальные основания нравоучения» (в 3 ч. М., 1803). В ней излагается мысль о страстях как движущих силах в жизни общества.

<sup>3</sup> *Бэкон, Фрэнсис* (1511—1626) — английский философ, родоначальник английского материализма, провозвестник экспериментального метода.

<sup>4</sup> *Декарт, Рене* (1596—1610) — французский философ, математик и физик.

<sup>5</sup> Орывок из оды Г. Р. Державина «К первому соседу» (*Державин Г. Р.* Стихотворения. Л., 1933. С. 151—152).

<sup>6</sup> Вероятно, трагедии Софокла «Эдип-царь» и «Эдип в Колоне». (См.: *Софокл.* Трагедии. М., 1954. С. 5—144).

<sup>7</sup> Источник сведений о названных Н. И. Лобачевским должностях установить не удалось.

<sup>8</sup> *Ларошфуко, Франсуа* (1613—1680) — французский писатель и один из вождей Фронды, автор книги афоризмов (1665), на русском языке известной с XVIII в. по многим переводам.

<sup>9</sup> *Дюкло, Шарль-Пио* (1704—1772) — французский историк и литератор. Н. И. Лобачевский ссылается на его книгу (в рус. пер.) «Рассуждения о нравах сего времени» (Спб., 1813).

<sup>10</sup> В своих афоризмах Ларошфуко называет себялюбие скрытой подоплекой чувств и поступков человека.

<sup>11</sup> *Книгге, Адольф Фридрих* (1752—1796) — немецкий писатель, один из руководителей тайного ордена иллюминаторов (1776—1785), созданного для распространения образования и нравственного совершенствования, просвещения. Широко известна его книга «Об обращении с людьми».

<sup>12</sup> *Гоббс, Томас* (1588—1679) — английский философ-материалист, сторонник абсолютной монархии, способной обеспечить благо народа на основе разума и справедливости; антидемократизм Гоббса обусловлен его взглядами на природу человека, эгоистичную и злобную, чуждую общественности.

<sup>13</sup> *Гельвеций, Клод Адриан* (1715—1771) — французский философ-материалист.

<sup>14</sup> То есть Россия приближается к возрасту возмужалости.



<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. II (1825—1839). С. 200—250.

Восстание 14 декабря 1825 г. укрепило царское правительство в необходимости полного преобразования системы училищ в России. В условиях реакции после подавления восстания декабристов, которое было истолковано, в частности, как прямое последствие ложного направления учебной системы (так было сказано в царском манифесте 13 июля 1826 г., объявившем приговор восставшим), правительством были созданы Комитет устройства учебных заведений и при нем Комитет для рассмотрения учебных пособий.

Комитетам было поручено путем сличения всех прежде существовавших уставов выработать государственную систему образования; кроме того, комитеты должны были пресекать преподавание по книгам, не утвержденным Министерством народного просвещения, т. е. последовательными реакционными мерами министр народного просвещения А. С. Шишков готовил свой аппарат к борьбе с революционными настроениями молодежи, гимназистов и студентов. Педагогическому персоналу напоминалось, что «одно обучение не есть воспитание и даже вредно для возделывания нравственности». С этих позиций была задумана и подготовлена реформа учебной системы. Программа деятельности аппарата министерства: укрепление сословного и национального духа во всей системе образования.

Устав 1828 г., однако, многое сохранил от Устава 1804 г.: три ступени общеобразовательной школы (приходские училища, уездные училища, гимназии), порядок управления учебными заведениями (в главных чертах). Более подробно регламентированы права и обязанности учебного начальства, чем в Уставе 1804 г. Ежемесячные собрания учителей (1804) превращены в советы гимназий (1828). Сохранилась и административная зависимость низших училищ от высших.

Но Устав 1828 г. внес коренные изменения в содержание каждой ступени обучения, особенно приспособив приходские и уездные училища к «потребностям» низших сословий. Каждая ступень давала законченное, независимое от вышестоящей ступени обучения образование. Только за гимназией признавалась двойная цель: готовить в высшую школу и давать относительно законченное (среднее) образование, с которым окончившие могут начать гражданскую или военную службу. При всех гимназиях учреждались пансионы.

Устав 1828 г. распространялся лишь на четыре учебных округа: Санкт-Петербургский, Московский, Казанский и Харьковский. На окраинах России должны были действовать особые уставы, правда, через 2—3 года и там введены были уставы, сходные с Уставом 1828 г.

А. А. Ширинский-Шихматов  
(с. 190)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Ширинский-Шихматов А. А.* Письма о воспитании благородной девицы и о обращении ее в мире. М., 1901. (1-е отделение).

Впервые опубликовано в 1897—1901 гг. в Москве сначала в журнале «Душеполезное чтение», а потом отдельной книгой (М., 1901). В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

«Письма...» (трактат о воспитании) состоит из пяти отделений, которые включают 52 письма. «Письма...» — редкий памятник из области семейного воспитания, возможно, единственный в своем роде, трактующий очень обстоятельно и многосторонне вопросы женского воспитания (образования, учения) с колыбели и до окончания «земной» жизни. Книга выдержана в духе христианской нравственности. В первом отделении этой книги (о периодах учения с исключением наук), как и во всех последующих, много практических наблюдений и полезных советов относительно первоначального воспитания и учения детей (и не только женского пола). Не менее интересны и полезны высказывания автора о детских вкусах и предпочтениях и о том, как предупреждать в девочках страсть к нарядам, раболепие перед модой. Автор — сторонник серьезного женского образования — считает, что необходимо «каждую науку, сколько можно, приспособить к нравственной пользе воспитанницы».

По его мнению, образование сердца должно иметь преимущество перед образованием ума. В «Письмах...» много правильных положений, замечаний и рассуждений относительно физического воспитания и умственного образования, например о том, что при обучении воспитанницы на первом месте должен быть родной язык.

И. В. Киреевский  
(с. 197)

<sup>1</sup> *Славянофилы* — представители одного из направлений русской общественной мысли середины XIX в.; выступали за принципиально отличный от западноевропейского путь развития России на основе ее исторически сложившейся самобытности (патриархальность, православие); противостояли западникам. Идеализировали общественный строй Древней Руси, крестьянскую общину, развивали религиозно-идеалистическую философию. Сыграли важную роль в развитии славяноведения, изучении народного быта. Главные представители: И. С. и К. С. Аксаковы, И. В. Киреевский, А. С. Хомяков и другие. После 1861 г. сблизились с западниками, вошли в единый лагерь либерализма.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: *Киреевский И. В. Избранные статьи*. М., 1984.

Статья состоит из двух частей. Первая часть впервые опубликована в московском журнале «Европеец» (1832. Ч. I. № 1. С. 3—23); вторая часть должна была быть в № 3 этого журнала, но журнал был запрещен цензурой. Однако вторая часть статьи стала известной, так как автор передал ее П. А. Вяземскому, а возможно, и другим близким друзьям. Статья вызвала подозрение властей в неблагонадежности И. В. Киреевского и недовольство им Николая I, которому показались подозрительными рассуждения о развитии европейского общества с конца XVIII в. и до начала 30-х гг. XIX в., хотя Киреевский и не упоминает о политике, но сами факты (Великая французская буржуазная революция, революции во Франции и в других странах в 1830 г.) связаны с идеологией, которая сама по себе вызвала опасения у Николая I, тем более что Киреевский касается не только литературы, но и философии, нравственности, религии стран Западной Европы, чтобы установить характер и степень европейского просвещения и поставить его во взаимную связь с характером и степенью просвещения России.

Эта статья представляет несомненный интерес в методологическом отношении: она выявляет разные подходы к пониманию природы русского просвещения и путей его развития.

<sup>3</sup> Имеется в виду труд Ф. К. Савиньи «История римского права в средние века», в семи томах (1815—1831).

<sup>4</sup> Имеются в виду труды Ф. Гизо «История цивилизации в Европе», «История цивилизации во Франции», составившие его шеститомный «Курс современной истории» (1828—1830).

<sup>5</sup> Об этом О. Тьерри писал в труде «Письма по истории Франции».

<sup>6</sup> И. В. Киреевский идеализирует роль христианства в создании человеческих союзов и в выработке основ нравственности человека.

<sup>7</sup> Из русских историков сходство европейской феодальной системы с русской системой княжеских уделов особенно подчеркивал Н. А. Полевой в «Истории русского народа» (М., 1830. Ч. 2. С. 85).

<sup>8</sup> К этому времени относится война России с Польшей и Швецией в 1610—1618 гг. и оживление политических сношений с Германией, Англией, Голландией, Данией.

<sup>9</sup> При царе Алексее Михайловиче проникновение западноевропейской культуры в верха (царский двор, ближайшее окружение царя) Русского государства усилилось.

<sup>10</sup> Печатается по изданию: *Киреевский И. В. Критика и эстетика*. М., 1979. С. 382—392.

Записка о направлении и методах первоначального образования народа написана Киреевским в 1839 г. и передана попечителю учебного округа графу С. Г. Строганову. Поводом послужили личные наблюдения И. В. Киреевского в качестве почетного смотрителя уездного училища в г. Белеве за постановкой обучения в нем. Т. Н. Грановский, ознакомившись с рукописью по просьбе автора, дал ей краткую, но точную и справедливую оценку. Киреевский, считал он, «написал превосходную статью о преобразовании народных училищ и подал ее в виде проекта графу. Осуществление его идей оказалось невозможным, но в них много глубокого, и, несмотря на его прочие заблуждения, мистицизм, болезненный патриотизм, у него видно необыкновенное сознание настоящего момента русской истории» (цит. по: *Киреевский И. В. Критика и эстетика*. С. 427).

<sup>11</sup> *Метода Язвинского* — мнемонический метод изучения истории, предложенный педагогом А. А. Язвинским (первая половина XIX в.).

<sup>12</sup> Печатается по изданию: *Киреевский И. В.* Критика и эстетика. С. 176—177, 181—183, 185—187, 189—192.

Впервые опубликовано в московском журнале «Москвитянин» (1845. Ч. 1. № 1. Отд. «Критика». С. 1—28; статья вторая // Там же. Ч. 2. № 2. Отд. «Критика». С. 56—78; Ч. 3. № 3. Отд. «Критика». С. 18—30).

И. В. Киреевский анализирует различные мнения об отношении к западному и восточному просвещению и приходит к заключению, что оба мнения «равно ложны», односторонни, как беззачетное поклонение Западу, так и беззачетное поклонение русской старине: В своем развитии русское просвещение может и должно сохранить народный характер, не отгораживаясь от европейской образованности. Таким образом, Киреевский преодолевает односторонность и узость взглядов некоторых славянофилов (С. Шевырева, М. Погодина и др.) и официальной доктрины народности.

<sup>13</sup> *Лессинг, Готхольд Эфраим* (1729—1781) — немецкий драматург, теоретик искусства и литературный критик Просвещения, основоположник немецкой классической литературы. Отстаивал эстетические принципы просветительского реализма.

<sup>14</sup> *Кондорсе, Жан Антуан Никола* (1743—1794) — французский философ-просветитель, математик, социолог, политический деятель. В философии сторонник деизма и сенсуализма.

### И. М. Ястребцов (с. 221)

<sup>1</sup> Биографический очерк написан на основе сведений из архивов СССР: ЦГИА СССР, ЦГИА (Москва), ЦГИА БССР (Гродно), ЦГИА литературы и искусств, а также из отделов рукописей ГБЛ, ГПБ им. М. Е. Салтыкова-Щедрина в Ленинграде, Института русской литературы АН СССР (Пушкинский Дом) в Ленинграде.

Обращение к архивным источникам было вызвано тем, что имевшиеся литературно-справочные сведения [6; 9 и др.] о Ястребцове были ошибочными: биографические данные двух разных лиц — Ивана Ивановича Ястребцова (1776—1839), переводчика, члена Российской академии, чиновника, и Ивана Максимовича Ястребцова (1797—1869/1870), доктора медицины, философа и педагога, — были приписаны одному деятелю — Ивану Ивановичу Ястребцову, который никогда не был доктором медицины, не писал книг по педагогике, не работал по ведомству народного просвещения, не писал самостоятельных статей по философии, физиологии, географии, истории, эстетике и др. Эта ошибка сохраняется и поныне во всех каталогах Государственной библиотеки им. В. И. Ленина, ее Отдела рукописей, а также в каталогах других архивных хранений, не говоря уже об именных указателях всех полных собраний сочинений В. Г. Белинского и других русских писателей. Всюду указывается ошибочно И. И. Ястребцов вместо И. М. Ястребцова, который является действительным автором упоминаемых в тексте сочинений и писем.

В работах по истории педагогики первой половины XIX в. вообще отсутствуют какие-либо биографические указания об Иване Максимовиче Ястребцове. Лишь В. Я. Струминский в общем оценочном суждении о его книге называет его просто доктором Ястребцовым [7, с. 103].

<sup>2</sup> Печатается по изданию: *Ястребцов И. М.* О системе наук, приличных в наше время детям, назначаемым к образованнейшему классу общества. 2-е изд. М., 1833.

Впервые опубликовано в 1831 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Труд И. М. Ястребцова получил высокую оценку современников и Академией наук был удостоен Демидовской премии. Это — выдающееся теоретическое исследование того времени по дидактике. В частности, в нем выясняются важнейшие основы содержания и методов образования. «Сочинение г. Ястребцова, — отзывался «Педагогический журнал», — и по содержанию своему, и по духу, в котором оно написано, заслуживает полную признательность всякого благомыслящего человека...» (СПб., 1833. Ч. 3. С. 313). Нельзя не согласиться с высокой оценкой теоретического труда Ястребцова в целом, которую дал В. Я. Струминский: «Все исследование построено на высоком научном уровне. И что особенно характерно, во всей последующей русской педагогической литературе не появилось исследования, которое бы с такой обстоятельностью про-

анализировало с принципиальной педагогической стороны содержание начального образования в России» [7, с. 104].

<sup>3</sup> *Сциентифическое* — от *сциентизм* (лат.) — основанное на науке (знании), синоним: *научное*. (В противоположность воспитанию, основанному на вере.)

Е. О. Гугель  
(с. 246)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Педагогический журнал. Ч. 1. Кн. 1. 1833. № 1. С. 74—79. Впервые опубликовано в 1833 г. в «Педагогическом журнале», издаваемом А. Ободовским, Е. Гугелем и П. Гурьевым. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Полное название рецензии: «Арифметические листки, постепенно расположенные от легчайшего к труднейшему, содержащие в себе 2523 задачи с решениями оных и с кратким руководством к исчислению, составленные Петром Гурьевым, учителем при императорском Воспитательном доме в Гатчине. Спб., 1832, в типографии Академии наук».

Рецензия интересна тем, что наряду с высокой и справедливой оценкой «Арифметических листков» П. Гурьева автор формулирует важные основные правила обучения, опираясь на которые учитель может вырабатывать у учащихся самостоятельное мышление, самостоятельность в широком смысле слова.

Обращение к читателям содержит мысль о необходимости публичного обмена высказываниями по педагогическим вопросам для успеха школьного образования.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Педагогический журнал. Ч. 1. Кн. 1. 1833. С. 88—90.

Впервые опубликовано в 1833 г. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

И. И. Давыдов  
(с. 250)

<sup>1</sup> «Общество любителей российской словесности» — литературно-научное общество при Московском университете, существовавшее в 1811—1930 гг. (с перерывом в 1837—1858 гг.).

<sup>2</sup> О *М. М. Снегиреве* см. в кн.: Антология педагогической мысли России XVIII в. М., 1985. С. 364—366.

<sup>3</sup> Печатается по первому изданию: *Давыдов И. И.* О согласовании воспитания с развитием душевных способностей // Библиотека для чтения. 1834. Т. 6. № 10. С. 55—67.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

И. И. Давыдов коснулся темы, разработке которой через три десятилетия посвятил свой труд «Человек как предмет воспитания» К. Д. Ушинский. В работе И. И. Давыдова лишь намечаются пути для воспитания, основанного на общих и индивидуальных психологических законах развития чувства, ума и воли. Однако данная работа является самобытным педагогическим памятником, определяющим практические возможности знания законов общей психологии. «Воспитывайте чувство, ум и волю согласно с их развитием — вот простой закон, в котором заключаются все правила воспитания» — к такому общему и, пожалуй, чересчур обнадеживающему заключению пришел Давыдов.

Положение об учебных округах Министерства народного просвещения  
(с. 257)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. II (1825—1839). С. 955—957.

Это была первая крупная реформа, проведенная министром народного просвещения С. С. Уваровым 25 июня 1835 г. Она значительно изменяла порядок, установленный «Предварительными правилами народного просвещения». Сущность реформы — передача всех обязанностей и прав университетов по управлению учебными заведениями их округов в руки попечителей. Но порядок иерархической зависимости низших училищ от средних остался нетронутым. Отныне непосредственно подчинялись попе-

читело директора и почетные попечители лицеев и гимназий, инспекторы частных училищ и пансионов. Уездные и приходские училища остались по-прежнему в ведении губернских директоров училищ.

Новое «Положение...» не распространялось на учебные заведения Сибири и Закавказского края, а также на Дерптский учебный округ (временно).

А. Г. Ободовский  
(с. 258)

<sup>1</sup> Имеется в виду метод взаимного обучения (Белл—Ланкастерская система), система обучения в начальной школе, при которой старшие и более знающие ученики под руководством учителя вели занятия с другими учащимися. Разработана английскими педагогами А. Беллом (1753—1832) и Дж. Ланкастером (1778—1838). В России использовалась в 1818—1825 гг. в школах, открывавшихся декабристами.

<sup>2</sup> *Нимейер, Август Герман* (1754—1828) — немецкий педагог, автор сочинения «Основы воспитания и обучения», переведенного на русский язык в 30-х гг. XIX в.

<sup>3</sup> Печатается по первому изданию: Руководство к педагогике, или науке воспитания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским, инспектором классов императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома. Спб., 1835.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Одно из первых руководств по педагогике, подготовленное Ободовским для студентов Главного педагогического института Петербурга. Долгое время оно было почти единственным толковым пособием для лиц, готовящихся к учительскому званию или занимающихся педагогической деятельностью. «Руководство...» давало сжатое, но строго определенное и систематизированное знание главных разделов воспитания и включало два раздела:

I. Общая педагогика, или общие правила воспитания (1. Основные и предварительные понятия о педагогике. 2. Правила педагогики): а) физическое воспитание; б) умственное воспитание; в) эстетическое воспитание; г) нравственное воспитание.

II. Частная педагогика: а) о семейственном воспитании; б) об общественном воспитании; в) о воспитании по различию пола, состояния и назначения; г) о нравственном воспитании.

Из этого источника можно узнать об основных устоявшихся педагогических понятиях 30-х гг. XIX в.

<sup>4</sup> Основы воспитания и обучения (нем.).

<sup>5</sup> Печатается по первому изданию: Руководство к дидактике, или науке преподавания, составленное по Нимейеру Александром Ободовским, инспектором классов императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома. Спб., 1837.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

«Руководство...» включало следующие разделы:

I. Общие правила преподавания.

II. Частные правила преподавания: глава 1. Первые умственные упражнения; глава 2. Обзорные главные части преподавания отечественного языка: а) о чтении и письме; б) преподавание грамматики; в) первоначальное и высшее образование слога; глава 3. Арифметика и математика; глава 4. О преподавании географии и истории; глава 5. О преподавании естественной истории, антропологии и начальных оснований философии; глава 6. Обучение иностранным языкам.

Таким образом, читатель сможет составить представление о содержании «Руководства...». Дидактические понятия (общие и частные) вошли в обиход и надолго определили практику обучения и частично дальнейшие теоретические разработки по общей дидактике и методикам начального преподавания.

М. С. Лунин  
(с. 275)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Декабрист М. С. Лунин: Сочинения и письма / Ред. и прим. С. Я. Штрайха // Труды Пушкинского Дома. Пг., 1923. С. 41—42. Письмо к сестре из Сибири (1838), помечено № 15 в тексте издания. Заглавие дано составителем по одной из фраз письма.

Переписка с сестрой частично была напечатана в «Русской старине» (1914. Кн. III:

«К биографии декабриста М. С. Лунина»). Спустя почти десять лет были изданы «Сочинения и письма» (Пг., 1923). См. также: Избранные социально-политические и философские произведения декабристов. М., 1951. Т. III. С. 188—189.

Это письмо М. С. Лунина, публицистичное по своему характеру, было написано по поводу программы деятельности С. С. Уварова (см. коммент. 2 и 3 к ст. С. П. Шевырев) и его Министерства народного просвещения.

#### Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения (с. 277)

Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. II. С. 1491—1492.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

С целью приспособления «главнейших начал наук общих к техническим потребностям» разных отраслей промышленности при гимназиях открываются (по желанию и на средства местных обществ и производительных классов) специальные курсы (уроки) «реальных» наук при сохранении общего учебного плана. Попытки создания таких курсов предпринимались еще в 1836 г.

«Положение...» от 29 марта 1839 г. вначале при гимназиях в Туле, Вильнюсе и Курске и при уездных училищах в Риге и Керчи открывало для желающих (учащихся и посторонних лиц) реальные классы с преподаванием в зимнее время химии, механики, рисования и черчения, технологии. В Керченском училище — коммерческих наук и бухгалтерии. Занятия проводились в свободное послеобеденное или вечернее время.

В эти же годы были попытки открыть особые учебные заведения с параллельными курсами, классическими и реальными. Так, в учебный план Ларинской гимназии (учреждена в 1834 г.) был введен, начиная с III класса, дополнительный курс реальных наук, освобождавший учащихся от изучения древних языков. Были и другие попытки bifurкации (разделения) гимназического (среднего) образования.

#### Положение о третьей гимназии в Москве (с. 278)

Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. I. С. 1486—1489.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В 1839 г. в Москве была открыта третья гимназия с преподаванием технического курса наук. Этот курс, параллельный классическому, начинался с IV класса. Классический курс предназначался преимущественно для детей дворян, чиновников и художников, реальный — для детей купеческого и мещанского сословий и других свободных состояний. Успешно окончившие классическое отделение получали одни права (по Уставу 1828 г.); дети купцов 1-й и 2-й гильдий — другие; дети же купцов 3-й гильдии и мещане благодаря таким аттестатам освобождались от телесных наказаний и приобретали право откупаться от рекрутской повинности.

По оценке С. С. Уварова, это был «первый приступ к распространению технического учения на средние и низшие учебные заведения». «Техническое учение» не касалось дворянских детей, а также детей именитых сановников.

#### Об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики (с. 279)

Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1876. Т. II. С. 6—7. (Отделение 2-е).

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Доклад министра просвещения С. С. Уварова от 28 января 1840 г. с проектом учреждения особой кафедры педагогики при Главном педагогическом институте был одобрен императором Николаем I, хотя вопрос о такой кафедре возникал и раньше, в частности при обсуждении учебного плана и Устава Главного педагогического института в 1828 г.

Тогда же было высказано мнение о бесполезности преподавания в нем педагогики как теоретической дисциплины, но комитет не согласился с этим мнением в полной мере, оставив практическую педагогику в смысле обучения будущих учителей правилам и способам преподавания в учебном плане института. Любопытна мотивировка бесполезности преподавания педагогики: «Способнейшие люди к воспитанию юношества суть те, которые сами получили хорошее нравственное воспитание, а не те, кои лучше велеречат о сем воспитании».

В. Г. Белинский

(с. 282)

<sup>1</sup> Печатается по первому изданию: Б. п. О воспитании детей вообще и о детской книге (Подарок на Новый год. Две сказки Гофмана для больших и маленьких детей. С.-Петербург. 1840; Детские сказки дедушки Иринея: Две части. С.-Петербург. 1840) // Отечественные записки. 1840. № 3. С. 1—36.

Впервые опубликовано в 1840 г. в журнале «Отечественные записки». Без подписи. В «Антологии...» опущено содержание сказок Гофмана; все высказывания В. Г. Белинского сохранены полностью.

Эта статья одна из наиболее полных по выраженным в ней мыслям Белинского о воспитании. Он собирался расширить ее до размеров книги, но не успел сделать этого. Статья имела большое прогрессивное и общественное значение.

<sup>2</sup> «Детские сказки дедушки Иринея» (в двух частях) не были выпущены отдельной книгой из-за допущенных в ней серьезных опечаток, вынудивших В. Ф. Одоевского остановить распродажу своих сказок (дедушка Иринея — псевдоним князя В. Ф. Одоевского).

<sup>3</sup> *Аретино, Пьетро* (1492—1557) — итальянский поэт, отобразивший в своих стихах падение нравов итальянской знати XVI в.

<sup>4</sup> Очаровательно, прелестно (*фр.*).

<sup>5</sup> Но что это такое? (*фр.*).

<sup>6</sup> Стихи из романа А. С. Пушкина «Евгений Онегин». У Пушкина: «И жизнь могущая дает».

<sup>7</sup> Источник цитируемых стихов не установлен.

<sup>8</sup> Стихи из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

<sup>9</sup> В. Г. Белинский еще не преодолел религиозно-идеалистические настроения в своем мировоззрении.

<sup>10</sup> Отрывок из «Гимназических речей» Гегеля, напечатанных в переводе и с предисловием М. А. Бакунина в журнале «Московский наблюдатель» (1838. Март. Кн. I—II).

<sup>11</sup> *Мелас, Михаэль-Фридрих-Бенедикт* (1729—1806) — австрийский фельдмаршал, проигравший Наполеону сражение под Маренго.

<sup>12</sup> Цитата из статьи В. П. Боткина «Оле-Буль, Брейтинг. Sing-Akademie», напечатанной в журнале «Московский наблюдатель» (1838. Т. XVI).

<sup>13</sup> *Гебель, Иоганн-Петер* (1760—1826) — немецкий поэт.

<sup>14</sup> *Кириа Данилов* (XVIII в.) — предполагаемый составитель первого сборника русских сказок, песен и былин.

<sup>15</sup> Цитата из анонимной рецензии на книгу «Чижик» (повесть для детей / Пер. с фр. // Отечественные записки. 1839. Т. V. Отд. «Современные библиографические хроники». С. 179).

<sup>16</sup> *Катехизис* — краткое изложение христианского вероучения в вопросах и ответах; изложение какого-либо учения в форме вопросов и ответов.

<sup>17</sup> Стихи из сочинения В. А. Жуковского «Теон и Эсхил».

<sup>18</sup> Взгляд В. Г. Белинского на фантазию изменился (у детей и без того она велика).

Переменилось и его отношение к творчеству Гофмана: чтение фантастических сочинений Гофмана критик признавал вредным для детей, так как они отрывали их от реальной жизни.

<sup>19</sup> Журнал «Детское чтение для сердца и разума» в 1785—1786 гг. издавался Н. И. Новиковым и имел педагогическую направленность. С 1787 по 1789 г. он редактировался А. А. Петровым и Н. М. Карамзиным. В это время со страниц журнала педагогические сочинения вытесняются литературно-художественными.

<sup>20</sup> «Переписка отца с сыном о деревенской жизни» напечатана в «Детском чтении» за 1785 г. (ч. II. С. 113—125, 129—142, 145—170). Автором этого сочинения является Н. И. Новиков.

<sup>21</sup> Лучшие пьесы — лучшие рассказы.

А. И. Герцен  
(с. 310)

<sup>1</sup> См. коммент. 1 к ст. И. В. Киреевский.

<sup>2</sup> *Западники* — направление русской общественной мысли середины XIX в. Они выступали за развитие России по западноевропейскому пути, противостояли славянофилам. Боролись с «официальной народностью», критиковали крепостничество и самодержавие, выдвигали проекты освобождения крестьян с землей. Главные представители: Т. Н. Грановский, В. П. Боткин, И. С. Тургенев, П. Я. Чаадаев, Б. Н. Чичерин и другие. В конце 40-х гг. разошлись с революционными демократами (В. Г. Белинский, А. И. Герцен, Н. П. Огарев). В конце 50-х гг. полностью размежевались с ними. После крестьянской реформы 1861 г. вместе со славянофилами вошли в единый лагерь либерализма.

<sup>3</sup> «*Земля и воля*» — тайное революционное общество разночинцев в России в 1861—1864 гг. (название — с 1862 г.), федерация революционных кружков. Возникло под идейным влиянием А. И. Герцена и Н. Г. Чернышевского в обстановке первой революционной ситуации для подготовки и руководства крестьянской революцией. Поддерживало связь с редакцией «Колокола». Основной программный документ — воззвание Н. П. Огарева «Что нужно народу?». В условиях наступившей реакции самоликвидировалось.

<sup>4</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И.* Избранные педагогические высказывания. М., 1951. С. 60—66.

Впервые опубликовано в журнале «Отечественные записки» (1840. Кн. XII; 1941. Кн. VIII).

«Юность» — отрывок из автобиографической повести А. И. Герцена «Записки одного молодого человека». Опозитизированные воспоминания о юности раскрывают мир душевных переживаний, мечтаний, надежд, пристрастий мальчика, когда он «сознает себя юношей и требует в первый раз доли во всем человеческом». Для изучения и правильного понимания этого времени в развитии человека художественная характеристика юности представляет немалую психолого-педагогическую ценность для определения верного подхода в воспитании и образовании.

<sup>5</sup> Уважай грезы юности (Шиллер).

<sup>6</sup> Так будем веселы, пока мы молоды (первые строки студенческого гимна).

<sup>7</sup> *Алексей Степанович Молчалин* — персонаж комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».

<sup>8</sup> *Сегюр, Филипп Анри* (1753—1839) — французский историк, сочинение которого «*Histoire Romaine*» было учебной книгой по истории античного мира.

<sup>9</sup> *Курций и Сцевола* — легендарные герои Римской империи. Курций, как гласит предание, бросился на коне с оружием в руках в пропасть, проявив свою храбрость и любовь к родине; Гай Мудрый Сцевола сжег на жертвеннике правую руку, чтобы доказать свое мужество и стойкость.

<sup>10</sup> *Плутарх* (46—120) — древнегреческий писатель. Его жизнеописания выдающихся деятелей древнего мира переведены почти на все языки мира.

<sup>11</sup> *Парфенон* — храм богини Афины, один из красивейших памятников античного искусства.

<sup>12</sup> *Шиллер, Фридрих* (1759—1805) — немецкий поэт. Герои его романтических произведений (Карл Моор, Поза, Вильгельм Тель и др.) выражали протест против деспотизма и тирании, боролись за право человека на свободу и счастье.

<sup>13</sup> Мастеров (лат.).

<sup>14</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И.* Избр. философ. произв. М., 1948. Т. I. С. 313—323.

Впервые опубликовано в газете «Московские ведомости» (№ 147 от 8 декабря и № 148 от 11 декабря 1845 г.).

А. И. Герцен высказывает свои мысли по поводу значения естественных наук в образовании, и особенно в воспитании ума, освобождении его от схоластической диалектики. Он ограничивает риторико-филологическую выучку ума, когда воспитание слога занимает больше места, чем воспитание мысли. По его мнению, во всей Европе вос-



питание «мало захватило из естественных наук». Поэтому риторика и формализм «по-прежнему вытесняют природу», разум воспитывается авторитетами, а не самодеятельностью, мысли, суждения «прививаются, как оспа».

*Рулье, Карл Францевич* (1814—1858) — профессор кафедры зоологии Московского университета. С 1840 г. — секретарь Московского Общества испытателей природы. Распространял естественнонаучные знания, выступая в печати со статьями и перед широкой общественностью с публичными лекциями.

<sup>15</sup> *Рабле, Франсуа* (1483—1553) — французский писатель-сатирик, представитель французского гуманизма. В своем романе «Гаргантюа и Пантагрюэль» высмеял систему схоластического образования, защищал педагогические идеалы эпохи Возрождения и стремление к изучению природы.

<sup>16</sup> См. коммент. 3 к ст. Н. И. Лобачевский.

<sup>17</sup> *Глоссология* — от греч. слова «глосса», что значит «толкование непонятных слов».

<sup>18</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И. Избранные педагогические высказывания*. М., 1951. С. 99—107, 115—117, 121—122.

Впервые главы из романа «Кто виноват?» были опубликованы в 1845—1846 гг., полное издание вышло в 1847 г.

Прототип воспитателя Владимира Бельтова — француз Маршалль — губернёр семьи А. И. Герцена. Многими чертами этого губернёра был наделен и воспитатель Жозеф, женевец.

В художественной форме А. И. Герцен раскрывает отрицательные последствия «уединенного» воспитания. Отшельническое воспитание оторвало Владимира от действительности. Он не знал, что делается «на сером свете». Мать и воспитатель «сделали все, чтобы он не понимал действительности». А делали они только самое хорошее и с самыми благородными намерениями. Книжное воспитание в духе самых известных педагогов, трактаты которых изучил Жозеф, оказалось бесплодным; хотя Владимир и подавал блестящие надежды и даже бывали у него временами добрые начинания, но «все окончилось праздностью и одиночеством».

А. И. Герцен высказал здесь свою главную мысль о том, что «для каждой эпохи», для каждой страны, «еще более для каждого сословия, а может быть, и для каждой семьи должно быть свое воспитание». Важнейшее дело воспитания, по Герцену, состоит в «приспособлении молодого ума к окружающему». В этом смысле он называет такое воспитание «климатологическим». Воспитатель Владимира этого не понимал, он не знал современности, а человека и мир изучал лишь по книгам.

<sup>19</sup> Мелочь (*фр.*).

<sup>20</sup> Русская кожа (подразумевается кожаный тулуп с вытертой шерстью) (*фр.*).

<sup>21</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И. Собр. соч.*: В 30 т. Т. 24. М., 1961. С. 177—178.

Письмо Саше Герцену (12 июня/31 мая 1851 г., Париж) — свидетельство отцовского воспитания сына к перенесению лишений, естественных следствий борьбы за справедливость. Это — отцовское напутствие в день рождения Александра.

<sup>22</sup> А. И. Герцен имеет в виду речь Виктора Гюго (11 июня 1851 г.), произнесенную на судебном процессе его сына Шарля Гюго, привлеченного за выступление против смертной казни. А. И. Герцен ошибочно назвал Ф. Р. Шатобриана вместо Ф. Р. Ламенне.

<sup>23</sup> Речь идет о маленьком герое повести Ж. Санд «Похождения Грибуля».

<sup>24</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И. Собр. соч.*: В 30 т. Т. 24. М., 1961. С. 187—188.

Письмо жене, Н. А. Герцен (22/10 июня 1851 г., Париж) — продолжение разговора А. И. Герцена о воспитании сына Александра. Тема формирования человека — борца за народное счастье — главная в герценовском понимании сущности революционной педагогики.

<sup>25</sup> Неожиданно, врасплох (*фр.*).

<sup>26</sup> Печатается по изданию: *Герцен А. И. Собр. соч.*: В 30 т. Т. 14. М., 1958. С. 206—213.

«Разговор с детьми» (1859) — статья о том, как можно излагать детям в доступной форме выводы естествознания о человеке и его душе, разъяснять причины ложных страхов.

<sup>1</sup> «Общество любителей» — философско-литературный кружок в Москве (1823—1825), участниками которого являлись В. Ф. Одоевский, Д. В. Веневитинов, И. В. Киреевский, С. П. Шевырев и другие. Изучали сочинения Б. Спинозы, И. Канта, И. Г. Фихте и особенно Ф. В. Шеллинга. «Любомудры» сыграли заметную роль в разработке идеалистической диалектики и философии искусства в России.

<sup>2</sup> Уваров, Сергей Семенович (1786—1855) — русский государственный деятель, министр народного просвещения (1833—1849). Автор формулы «Православие, самодержавие, народность».

<sup>3</sup> Теория официальной народности — в исторической литературе обозначение реакционных взглядов в области просвещения, науки и литературы в период царствования Николая I. В основе — формула «Православие, самодержавие, народность».

<sup>4</sup> Печатается по первому изданию: Шевырев С. П. Об отношении семейного воспитания к государственному. М., 1842. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В речи, произнесенной на торжественном собрании императорского Московского университета 16 июня 1842 г., С. П. Шевырев разделяет распространенный в его время взгляд на педагогику как науку практическую, основания которой в каждой стране свои и зависят от характера народа и государства. Отсюда он выводит мысль о «возможно полном равновесии между воспитанием семейным и государственным». С. П. Шевырев представляет ту разновидность славянофильства, которая ближе всего находилась к официальной доктрине народности в понимании истории русского народа и его будущего. Это сказалось и на его взглядах на воспитание вообще, семейное — в особенности. Его речь дает в руки историка русской педагогики необходимый источник, питавший видное направление педагогической мысли 40—50-х гг. XIX в.

<sup>5</sup> См. коммент. 1 к ст. А. Г. Ободовский.

<sup>6</sup> Неволин, Константин Алексеевич (1806—1855) — русский историк, член-корреспондент Петербургской АН (1853), автор «Энциклопедии законоведения».

<sup>7</sup> Кого любит мать, того любит и дитя; кого мать берет к себе на руки, к тому и оно (дитя) тянется; кого мать целует, того целует и дитя. В человеческой любви ребенка зарождается братство (пер. с нем. сост.).

<sup>8</sup> Вольке, Изелин, Кампе, Рохов — немецкие педагоги второй половины XVIII — начала XIX в., последователи Руссо, сторонники интернатного воспитания (филантрописты).

<sup>9</sup> См.: Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV—XVII вв. М., 1985. С. 164—169.

<sup>1</sup> См. коммент. 2 к ст. С. П. Шевырев.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Одоевский В. Ф. Избр. пед. соч. М., 1955. С. 120—137.

Статья написана автором в 1844 г.; впервые напечатана в журнале «Отечественные записки» в 1845 г. (№ 12). Оттиск напечатанной в 1845 г. статьи сохранился в архиве В. Ф. Одоевского с его многочисленными поправками и уточнениями. Очевидно, автор готовил ее ко второму изданию. Статья в «Антологии...» печатается по этому исправленному тексту. Нет точных данных о времени переработки статьи, но, судя по тексту примечания, по-видимому, это начало 60-х гг.

Это едва ли не первая теоретическая работа, основанная на выводах из «живых опытов» первоначального (дошкольного) образования детей (от 4 до 6 лет и старше). Автор считает, что ребенка с самого раннего возраста нужно учить мыслить на примерах доступных возрасту ребенка явлений природы и общественной жизни. Пока ребенок не научится размышлять сам, школьное обучение для него будет трудным. Несмотря на то что В. Ф. Одоевский стремился не отходить от «живых опытов», сам он не свободен при истолковании их от заранее составленных представлений, философских догм о человеческом достоинстве, «великом родчеме», и т. п., с высоты которых он рассматривает частные случаи «живого опыта», осмысляет их.

Значение «опытов» заключается также и в том, что статья знакомит с лучшими за-

рубежными и отечественными педагогами того времени в области первоначального воспитания.

<sup>3</sup> *Спекуляция* — здесь: умозрительное рассуждение, лишенное ссылок на опыт и наблюдение.

<sup>4</sup> *Стефани, Генрих* (1761—1850) — немецкий педагог, впервые в 1803 г. предложил при обучении грамоте различать буквы, наименования букв, звуки.

<sup>5</sup> *Краузе, Карл Кристиан Фридрих* (1781—1832) — немецкий философ-идеалист.

<sup>6</sup> *Жирар, Жан Батист Мельхиор Гаспар Бальтазар* (1765—1850) — префект школы Фрибурга в Швейцарии, друг Песталоцци, автор труда «Воспитательный курс родного языка».

<sup>7</sup> *Ламбускини, Рафаэль* (1788—1873) — итальянский педагог и общественный деятель, издавал в Тоскане журнал «Путеводитель воспитателя».

<sup>8</sup> *Виллар* — американка, вела дневник наблюдений над новорожденными и опубликовала его, чем вызвала интерес к изучению младенчества.

<sup>9</sup> *Вильм и Навиль* — авторы книги «Опыт о народном воспитании» (1842).

<sup>10</sup> *Неккер де Сосюр, Альбертини Адриенна* (1766—1841) — швейцарский автор переведенного на русский язык труда «Постепенное воспитание, или Изучение целой жизни».

<sup>11</sup> *Буняковский, Виктор Яковлевич* (1804—1889) — русский математик, академик Петербургской АН (1830), автор учебника «Арифметика».

<sup>12</sup> *Лейбниц, Готфрид Вильгельм* (1646—1716) — немецкий философ, идеалист, математик, физик, языковед.

<sup>13</sup> *Эйлер, Леонард* (1707—1783) — математик и физик, член Петербургской АН.

<sup>14</sup> *Вольф, Кристиан* (1679—1754) — немецкий философ-идеалист, изгнан прусским правительством из страны за свободомыслие.

<sup>15</sup> *Гельм* — иезуит, профессор математики, последователь учебной системы Вольфа.

<sup>16</sup> *Штейнмейер* — педагог-иезуит, последователь учебной системы Вольфа.

<sup>17</sup> *Бернулли, Якоб* (1654—1705) — швейцарский ученый, профессор Базельского университета, математик.

<sup>18</sup> *Д'Аламбер, Жан Лерон* (1717—1783) — французский математик, механик, философ-просветитель.

<sup>19</sup> Печатается по изданию: *Одоевский В. Ф.* Избр. пед. соч. М., 1955. С. 171—180.

Упоминания о работе над книгой относятся к 1847 г. В. Ф. Одоевский пришел к мысли о подготовке «Руководства...», которое содержало бы в себе теоретическую и практическую методику ведения работы с детьми для воспитательниц и воспитанниц Марининского института, где он осуществлял наблюдение за педагогической работой персонала. Однако судьба всей книги неизвестна. Глава, напечатанная в «Антологии», — одна из четырех глав, сохранившихся в архиве писателя.

П. Г. Редкин

(с. 372)

<sup>1</sup> *Гегель, Георг Вильгельм Фридрих* (1770—1831) — немецкий философ, создавший на объективно-идеалистической основе систематическую теорию диалектики.

<sup>2</sup> *Конт, Огюст* (1798—1857) — французский философ, один из основоположников позитивизма и буржуазной социологии.

<sup>3</sup> *Браубах, Вильгельм* (1792—1877) — немецкий педагог, последователь Песталоцци.

<sup>4</sup> *Дистервег, Адольф* (1790—1866) — немецкий педагог-демократ, последователь Песталоцци.

<sup>5</sup> *Валуев, Дмитрий Александрович* (1820—1845) — русский историк.

<sup>6</sup> Печатается по изданию: *Редкин П. Г.* Избр. пед. соч. М., 1958. С. 61—74.

Впервые опубликовано в журнале «Библиотека для воспитания» (1845. Отд. 2. Год 2. Ч. 3). Написана по поводу сочинения немецкого педагога Браубаха, изданного в Германии (Гиссен, 1841) под заглавием «Fundamentallehre der Pädagogik, oder Begründung derselben Zu einer strengen Wissenschaft» («Основы педагогики, или Ее обоснование как строгой науки»). Излагая основные положения этого произведения, П. Г. Редкин высказывает свои мысли относительно определения теоретических основ педагогики. Твердые теоретические основы должны идти от изучения человеческой природы. «Знание человека есть первое предположение педагогики». На всестороннем, полном, основа-

тельным и истинным знанием человеческой природы педагогика основывает свои общие законы, «а из этих законов, как теоретических начал, выводится все практические правила воспитания». Это методологическое обобщение, сделанное Редкиным, было им дополнено разделением теоретических начал (общих законов) и практических правил воспитания. Общие законы образуют науку педагогику, а практические правила воспитания — искусство. Воспитание как искусство является педагогическим тогда, когда помогает человеку «выполнять свое предназначение», когда образует его как человека и гражданина.

Статья отразила потребность в научном обосновании педагогической деятельности, в разработке самой педагогики как науки об общих законах воспитания и обучения. В 40-х гг. XIX в. такая потребность ощущалась гораздо острее, чем в предшествующее десятилетие, потому что теоретическая мысль педагогов-догматиков оказывалась не в состоянии удовлетворить практические запросы хотя и медленно, но все же непрерывно возрастающего числа школ. Развивая идеи немецких педагогов (Браубаха, Дистервега), П. Г. Редкин, таким образом, удовлетворял запросы учителей России, помогая осмысливать явления воспитания с более широких точек зрения. Отметим, однако, что П. Г. Редкин, следуя за немецкими педагогами в толковании «конечной цели воспитания», из которой все прочее должно дедуцироваться, допускает значительные преувеличения, идеализацию «общечеловеческих» начал, которые в действительности оказываются во многих случаях чисто немецкими и к России мало или совсем неприложимыми. Точно так же изучение природы человека вообще, хотя бы и соединенное с помощью законов с искусством воспитания, но не дополненное изучением конкретного ребенка, еще не могло решить многих проблем педагогики в отрыве от определенной общественной среды.

<sup>7</sup> Печатается по изданию: *Редкин П. Г.* Избр. пед. соч. М., 1958. С. 159—164.

Впервые опубликовано в журнале «Учитель» в 1863 г., в серии статей под общим заглавием «Современные педагогические заметки». Все они написаны по материалам немецких журналов, издаваемых А. Дистервегом и его зятем В. Тило («Берлинские листы для школы и воспитания» за 1860—1862 гг.; «Рейнские листы для воспитания и обучения», а также «Педагогическая летопись» за 1851—1863 гг.).

<sup>8</sup> Печатается по изданию: *Редкин П. Г.* Избр. пед. соч. С. 188—193.

Впервые опубликовано в 1863 г. Данная статья — одна из статей упомянутой выше серии.

Автор выбирал вопросы, стоявшие ближе всего к русской школьной действительности, дополнял их своими наблюдениями и заметками.

**А. Ф. Афтонасьев**

(с. 394)

<sup>1</sup> Печатается по первому изданию: *Афтонасьев А. Ф.* Мысли о воспитании. Спб., 1846.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Написано 15 января 1846 г. Автор посвятил свою работу родителям и воспитателям. Это общедоступное изложение очень важных вопросов воспитания для практического использования. Скупое, но точное изложение скорее побуждает читателя к дальнейшим самостоятельным размышлениям, чем предлагает исчерпывающие ответы на поставленные автором вопросы. «Мысли о воспитании» — это один из первых примеров педагогической литературы для родителей и воспитателей-практиков. Поэтому вопросы предлагаются кратко, почти афористично, обращены главным образом на взаимоотношения между старшими и детьми. Автор — учитель и детский писатель — хорошо знает то, о чем пишет. Из патристических соображений А. Ф. Афтонасьев предлагает изучать родную историю прежде истории греков и римлян и обуславливает отбор фактов истории нравственными мотивами. Однако эта мысль встретила возражение рецензента его книги (см.: Отечественные записки. 1846. Т. 45. Отд. VI. С. 31).

<sup>2</sup> *Фенелон, Франсуа* (1651—1715) — французский писатель.

**Н. П. Огарев**

(с. 403)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Огарев Н. П.* Избранные социально-политические и философские произведения. М., 1952. Т. 2. С. 7—15.

Впервые опубликовано в 1952 г.

Рукописный проект «Народная политехническая школа» относится к лету 1847 г. Это часть намеченного Н. П. Огаревым в 1845—1846 гг. плана преобразований в принадлежавших ему деревнях: перевод крестьян с барщинного на вольнонаемный труд, организация ферм, оранжерей, строительство небольших промышленных предприятий, создание школ-ферм, школ-мастерских, а также устройство больниц. Часть этого плана была осуществлена, хотя и в значительно меньшем размере (открыта школа-мастерская для девочек с общежитием и др.). Самым важным в своем проекте Огарев считал подготовку сельских учителей, чтобы пустить их «как ферменты» в крестьянские общины. В целом же проект народной политехнической школы для крестьянской молодежи не был осуществлен Н. П. Огаревым. Позже он понял утопический характер своих проектов и причины их неудач.

<sup>2</sup> Из-за заблуждений и предрассудков (фр.).

<sup>3</sup> Существующее положение вещей (лат.).

<sup>4</sup> Быть может (фр.).

<sup>5</sup> *Фурье, Шарль* (1772—1837) — французский утопический социалист. Подверг критике буржуазный строй и разработал план будущего общества, в котором должны развиться все человеческие способности.

<sup>6</sup> Описка Н. П. Огарева.

<sup>7</sup> *Метода Жакото* названа так по имени французского педагога Ж. Ж. Жакото (1770—1840), изложившего в особой книге свою «систему всеобщего обучения».

<sup>8</sup> Между прочим (фр.).

<sup>9</sup> Н. П. Огарев ошибся в подсчете часов.

<sup>10</sup> Между 12 и 14 годами (фр.).

<sup>11</sup> Печатается по изданию: *Огарев Н. П.* Избр. социально-политические и филос. произв. Т. 2. С. 178—181.

Впервые опубликовано в 1952 г.

Мысли Н. П. Огарева относительно народной политехнической школы нашли отражение также в другом его проекте — «Народные земледельческие училища», правда, не в столь широко задуманном проекте, как прежде. Рукопись не имеет точной даты, называется приблизительно — после 1866 г.

Оба рукописных документа Н. П. Огарева являются произведениями общественно-педагогической мысли России.

<sup>12</sup> Детских садах (нем.).

**О прекращении в некоторых гимназиях преподавания греческого языка  
и замене сего предмета курсом наук естественных  
(с. 414)**

Печатается по изданию: Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. 1. С. 1313—1316.

Доклад министра просвещения П. А. Ширинского-Шихматова Николаю I был написан в 1851 г. и заключал в себе предложения по сокращению преподавания греческого языка в ряде гимназий и введению изучения естественных наук.

**Правила для литературных бесед в гимназиях  
Санкт-Петербургского учебного округа  
(с. 416)**

Печатается по изданию: Правила для литературных бесед в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа, утвержденные попечителем Санкт-Петербургского учебного округа 22 марта 1853 года. Спб., 1853.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

М. Мусия-Пушкин (попечитель С.-Петербургского учебного округа) слыл довольно либеральным деятелем и сторонником развития русской словесности. «Правила...» призваны были усилить интерес гимназистов старших классов к изучению русской словесности, содействовать выявлению способностей к ней. Основаны «Правила...» на широком применении принципа самостоятельности учащегося, приучения к работе над первоисточниками (акты археографической комиссии, летописи и т. п.).

«Правила...» содержат немало методических и общедидактических приемов, пригодных и в наше время.

П. С. Гурьев  
(с. 420)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Очерк истории императорского Гатчинского сиротского института / Составлен по случаю 50-летнего юбилея института Петром Гурьевым, инспектором классов при том же заведении. Спб., 1854. С. 3—6, 41, 84—85. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

В этой работе П. С. Гурьев выступил как исследователь, попытавшийся использовать исторический метод для выявления положительных результатов воспитания и обучения за 50-летний отрезок времени существования Гатчинского сиротского института. Он первый в России использовал историко-монографический метод для выявления эффективности умозрительных педагогических теорий «со времен Бэкона и Локка». И в этом, прежде всего, методологическая ценность «Очерка...».

«Очерк...» дает также представление о постановке обучения по разным учебным предметам. Освещая учебно-воспитательную работу института, Гурьев высказывает много интересных мыслей, в частности об эстетическом воспитании в связи с музыкальным развитием.

В «Очерке...» дается аналитическая оценка педагогических идей и свершений Е. О. Гугеля, а также всего учебного уклада и воспитательного быта закрытого заведения для сирот (смешанного, а потом только для мальчиков).

Т. Н. Грановский  
(с. 426)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Грановский Т. Н.* Соч. 4-е изд. М., 1900. С. 577—586. В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Написана А. С. Норову — министру народного просвещения. Напечатана впервые в 1860 г. в «Московских ведомостях» (№ 97) под названием «Официальная записка». В настоящем издании сохраняется полное название статьи.

Поводом к написанию этой статьи явились изменения в учебном плане гимназии, внесенные по почину Николая I, считавшего излишним преподавание греческого языка во всех гимназиях. Вместо обучения греческому языку в гимназиях вводилось изучение естественных наук. Изменения учебного плана в 1851 г. вызваны были общим реакционным курсом политики Николая I после 1848 г., в частности и в области просвещения. Усиливался прикладной характер гимназического образования и его отрыв от университетского. В последние пять лет царствования Николая I школьная система теряла все, что почти за 30 лет экономического и культурного развития России ею было приобретено в общем образовании. В своей «записке» Т. Н. Грановский выразил несогласие с последними мерами правительства Николая I, которые останавливали и без того медленное движение вперед начальной и средней школы по пути общего образования, выводящего молодежь за пределы сословной замкнутости.

<sup>2</sup> См. коммент. 2 к ст. С. П. Шевырев.

<sup>3</sup> *Рагихий (Рагке), Вольфганг* (1571—1635) — немецкий педагог-теоретик, автор книги «Новый метод преподавания» (1626) и др.

<sup>4</sup> *Гекер, Иоганн Юлиус* (1707—1768) — немецкий священник и педагог, основатель «Хозяйственно-математической реальной школы» в Берлине (1747) для тех, кто готовился к практической деятельности (купца, управляющего, чиновника и т. п.). По характеру это профессиональное училище, а не общеобразовательная реальная школа.

<sup>5</sup> *Николаи, Фридрих* (1733—1811) — немецкий книготорговец, представитель так называемого литературного просвещения, автор пародий на эпоху «бури и натиска» и ее выразителей в Германии.

<sup>6</sup> *Базедов, Иоганн Бернхард* (1724—1790) — немецкий буржуазный педагог, основатель учебно-воспитательного заведения типа интерната («Филантропин»).

<sup>7</sup> *Роллен, Шарль* (1661—1741) — французский педагог и священник автор труда «Трактат об образовании» (1726—1731, рус. пер. 1908 г.).

<sup>8</sup> *Вильгельм Оранский* (1533—1584) — принц, правитель Голландии, Зеландии и Утрехта, деятель Нидерландской буржуазной революции. Убит католиком-фанатиком.

<sup>9</sup> *Кромвель, Оливер* (1599—1658) — деятель Английской буржуазной революции XVII в.

<sup>10</sup> *Франклин, Вениамин (Бенджамин)* (1706—1790) — американский просветитель,

государственный деятель, ученый, один из авторов «Декларации независимости» США (1776) и Конституции 1787 г.

<sup>11</sup> *Фукидид* (ок. 460—400 до н. э.) — древнегреческий историк.

<sup>12</sup> *Ливий Тит* (59 до н. э. — 17 н. э.) — римский историк.

<sup>13</sup> *Шлёцер, Август Людвиг* (1735—1809) — немецкий историк, в 1762—1769 гг. работал в Петербурге. Основной труд — «Нестор».

<sup>14</sup> Имеется в виду Аристотель. Так его называли по месту рождения в г. Стагиры в Македонии.

<sup>15</sup> *Кювье, Жорж* (1769—1832) — французский ученый. По отдельным элементам скелета реконструировал строение вымерших животных; отвергал принцип исторического развития и не признавал изменчивости видов; известен трудами по сравнительной анатомии, палеонтологии и систематике животных. Выдвинул теорию катастроф для объяснения смены ископаемых фаун в истории Земли.

<sup>16</sup> *Жоффруа Сент-Илер, Этьенн* (1772—1844) — французский биолог, эволюционист, предшественник Ч. Дарвина. Боролся против учения Ж. Кювье о неизменяемости видов.

## Н. И. Пирогов (с. 436)

<sup>1</sup> «*Морской сборник*» — ежемесячный журнал. Издавался в Петербурге с 1848 г. В середине 50-х гг. XIX в. имел прогрессивное направление.

<sup>2</sup> *Профессорский стипендиат* — лицо, получающее пособие во время подготовки к профессорскому званию.

<sup>3</sup> Печатается по изданию: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1953.

Впервые опубликовано в журнале «*Морской сборник*» (Спб., 1856. Т. XXIII. № 9).

Статья «*Вопросы жизни*» была перепечатана сразу же многими журналами того времени. Она отразила важнейшие вопросы, поставленные общественным развитием России, привлекла внимание прогрессивной общественности резким обличением старой системы воспитания, глубиной поставленных вопросов и способами их решения. Статья в известной мере определила направление развития в стране общественно-педагогического движения.

В посмертном издании сочинений Пирогова (1887) появился второй, переработанный и почти вдвое расширенный вариант статьи «*Вопросы жизни*». В этом варианте, наряду с защитой общечеловеческого воспитания, усилены религиозно-философские высказывания.

<sup>4</sup> По желанию, по (своему) усмотрению (*лат.*).

<sup>5</sup> *Паганизм* (*лат.*). — идолопоклонство, языничество; элементы языничества в христианстве.

<sup>6</sup> *Прозелит* — новообращенный.

<sup>7</sup> Печатается по изданию: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1953.

Впервые опубликовано в «*Циркулярах по управлению Киевским учебным округом*» в 1859 (№ 5) под названием «*Мнение попечителя Киевского учебного округа о предметах суждений и прений педагогических советов гимназий вообще и о мнениях педагогического совета Новгород-Северской гимназии в особенности*».

В статье особое внимание уделяется лучшим методам обучения, умению учителя поддерживать внимание всего класса, созданию оптимальных условий для развития способностей учащихся и др. В этом и других циркулярах Н. И. Пирогова выражено немало глубоких педагогических мыслей, ценных практических указаний. Это действительно небольшие трактаты по педагогике.

<sup>8</sup> Необходимое условие (*лат.*).

<sup>9</sup> Этим самым (*лат.*).

<sup>10</sup> Слепо следовать словам (*лат.*).

<sup>11</sup> *Силлогизм* — умозаключение, в котором из двух данных суждений (посылок) получается третье (вывод).

<sup>12</sup> *Энтимема* — неполно приведенный аргумент, недостающие части которого подразумеваются очевидными.

<sup>13</sup> Печатается по изданию: *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1953.

Впервые опубликовано в «*Циркулярах по управлению Киевским учебным округом*» в 1859 г. (№ 8).

В 1858 г., будучи попечителем Одесского учебного округа, Н. И. Пирогов выступил со статьей «Нужно ли сечь детей и сечь в присутствии других детей?», в которой доказывал, что применение розги уничтожает в ребенке стыд, развращает его и должно быть совершенно отменено. Отменив в Одесском округе телесные наказания, Н. И. Пирогов ввел товарищеские суды учащихся. В Киеве Н. И. Пирогов также пытался отменить телесные наказания, однако, уступая мнению большинства педагогов, в «Правилах...» он допускал, правда с большими ограничениями, наказание розгами.

Циркуляр вызвал возмущение радикальной части общества. Н. А. Добролюбов выступил с резкой статьей «Всероссийские иллюзии, разрушаемые розгами», отметив при этом, что большинство педагогов, сторонников сечения, прячутся за авторитет Пирогова. Н. И. Пирогов в ответ на суровую критику (не только Добролюбова) напечатал в 1860 г. «Отчет о следствиях введения по Киевскому учебному округу правил о проступках и наказаниях учеников гимназий», в котором писал, что применение новых «Правил...» привело к снижению числа наказаний розгами, что отменить совсем телесные наказания он не мог как по формальной причине (они были установлены училищным уставом), так и фактической (телесные наказания применялись в семьях гимназистов).

Этот «Отчет...» только усилил критику в адрес Н. И. Пирогова. Вторая статья Н. А. Добролюбова «От дождя да в воду» расширила полемику, появился ряд статей в «Отчественных записках», «Журнале Министерства народного просвещения», «Вестнике воспитания» и во многих других журналах. Большинство либерально настроенных педагогов поддержали Н. И. Пирогова. Демократическое меньшинство было на стороне Н. А. Добролюбова.

<sup>14</sup> Совершившийся факт (фр.).

<sup>15</sup> *Паллиативный* — от *паллиатива* — средство, временно облегчающее, но не излечивающее болезнь. Здесь: полумера.

Н. А. Добролюбов  
(с. 464)

<sup>1</sup> Печатается по изданию: *Добролюбов Н. А. О значении авторитета в воспитании: Мысли по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова* // Полн. собр. соч. Спб., 1912. Т. III. С. 13—29.

Впервые опубликовано в «Современнике» (1857. № 5. С. 43 и след.). Текст, заключенный в квадратные скобки, отсутствует в первом издании в журнале «Современник».

Эта статья — одна из первых больших работ Н. А. Добролюбова по вопросам воспитания воли и активности. Она имела в журнале заглавие: «Несколько слов о воспитании (по поводу «Вопросов жизни» г. Пирогова)». Настоящее название («О значении авторитета в воспитании») вызывало опасения в цензурном отношении. Протестуя против слепого поклонения авторитету, Добролюбов озабочен прежде всего тем, чтобы воспитатели прониклись уважением к человеческой природе ребенка и старались развивать, а не подавлять внутреннего человека в воспитаннике, чтобы в воспитании господствовала разумность.

<sup>2</sup> Имеются в виду «Журнал для воспитания» и «Русский педагогический вестник», начавшие выходить в 1857 г.

<sup>3</sup> Имеется в виду статья пастора К. А. Зедергольма «Домашнее и общественное воспитание», написанная по поводу статьи Н. И. Пирогова. Зедергольм возражает Пирогову по религиозным мотивам.

<sup>4</sup> Здесь: состояние (лат.).

<sup>5</sup> Палочный аргумент (лат.).

<sup>6</sup> Юридически и фактически (лат.).

<sup>7</sup> *Сталь, Анна Луиза Жермена де* (1766—1817) — французская писательница.

<sup>8</sup> Волный перевод цитаты из книги де Сталь «О Германии» («De l'Allemagne»).

<sup>9</sup> Печатается по изданию: *Добролюбов Н. А. Новый кодекс русской практической мудрости. (Наука жизни, или Как молодому человеку жить на свете Ефима Дыммана. Спб., 1859)* // Полн. собр. соч. Т. IV. С. 93—105.

Впервые опубликовано в «Современнике» (1859. № 6. С. 289 и след.).

В письме к товарищу по Главному педагогическому институту Н. А. Добролюбов сообщал (4 июня 1859 г.), что написал «статеечку об одной глупейшей книге, посвященной наследнику российского престола» («Материалы для биографии...». М., 1890.



С. 514). В «Науке жизни» Е. Дымман советует всю жизнь строить на благонамеренности, угождении и умеренности. Добролюбов клеймит эту книжку за обывательщину, характеризует как «кодекс отвратительной морали», как «последнюю ступень нравственного и умственного растления».

<sup>10</sup> «Основные законы воспитания. Вкратце изложил для семейств и школы Н. А. Миллер-Красовский, кандидат С.-Петербургского университета по факультету историко-филологических наук, классный надзиратель при Гатчинском Николаевском сиротском институте. Издание автора. Спб., 1859». Н. А. Добролюбов по поводу этой реакционной книжки написал рецензию [1. Т. IV. С. 337 и след.], после появления которой в печати начальство Миллер-Красовского вынуждено было выступить с заявлением, что не разделяет взглядов автора книги «Основные законы воспитания».

<sup>11</sup> Дымман, Ефим Александрович (1803—1870) — сотрудник «Петербургских ведомостей». Свою «Науку жизни» он посвятил наследнику российского престола.

<sup>12</sup> Цитата из книги Н. А. Миллер-Красовского, содержащая выпад против гуманизма Ж.-Ж. Руссо.

<sup>13</sup> Талейран, Шарль Морис (1754—1838) — французский дипломат. Один из самых выдающихся дипломатов, мастер тонкой дипломатической интриги; беспринципный политик.

<sup>14</sup> Квистист — последователь религиозно-этического учения, проповедующего мистически-созерцательное, безучастное, пассивное отношение к жизни.

<sup>15</sup> Макиавеллизм — политика, использующая любые средства — насилие, обман, убийства и т. п. — для достижения цели.

<sup>16</sup> Цитата из стихотворения Н. А. Некрасова «Поэт и Гражданин».

А. С. Хомяков

(с. 499)

<sup>1</sup> См. коммент. 1 к ст. С. П. Шевырев.

<sup>2</sup> См. коммент. 1 к ст. И. В. Киреевский.

<sup>3</sup> Печатается по изданию: Хомяков А. С. Полн. собр. соч. 4-е изд. М., 1911. Т. I. С. 347—370.

В советской историко-педагогической литературе публикуется впервые.

Статья написана около 1858 г., передана была князю П. А. Вяземскому, в то время товарищу министра народного просвещения.

В статье высказываются оригинальные мысли по коренным вопросам воспитания в семье, роли общества в осуществлении общего образования, значения университетов, а также содержания обучения в общеобразовательной средней школе. Особо ставится им вопрос о соотношении общего и специального образования. Такой широкой постановки соотношения семейного и школьного воспитания, общего и специального, общественного и государственного образования в единой национальной системе просвещения не наблюдалось до А. С. Хомякова, хотя отдельные вопросы обсуждались и до него. Мысли, высказанные в данной статье, встречаются в более ранних его работах, например: «Письма из Англии» (1847), отклик на статью И. В. Киреевского «О характере просвещения Европы и его отношении к просвещению России» (1852) и др. Однако в полном виде впервые они выражены в статье «Об общественном воспитании в России».

М. И. (Л.) Михайлов

(с. 513)

<sup>1</sup> Шелгунов, Николай Васильевич (1824—1891) — русский революционный демократ, публицист, литературный критик. Участник революционного движения 60-х гг., автор нескольких прокламаций.

<sup>2</sup> Печатается по изданию: Михайлов М. Л. Соч.: В 3 т. М., 1958. С. 369—370, 426—429.

Первые опубликовано в журнале «Современник» (1860. № 4, 5, 8).

Статья написана во Франции в 1858 г. Поводом послужили парижские впечатления М. И. Михайлова, его споры с Прудоном и его сторонниками по социальным вопросам, в том числе о роли женщины в жизни общества. Михайлов считает, что неравные семейные отношения, неравные общественные права мужчины и женщины порождены определенным укладом общества, и связывает перестройку общества с перестройкой его основания — семьи. Особое место в статье занимает проблема одинакового воспитания и образования для девочек и мальчиков. М. И. Михайлов разоблачает защитников реакционных представлений, что женщина по самой природе своей должна занимать низшие ступени в любой сфере жизни общества.

## Литература

### Школа и педагогическая мысль России первой половины XIX в.

1. Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 21. С. 255—262.
2. Аleshинцев И. История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). Спб., 1912.
3. Аleshинцев И. Словесный вопрос и политика в истории наших гимназий в XIX в.: Исторический очерк. Спб., 1908.
4. Андреев В. Очерки по истории образования и литературы в России. Спб., 1872.
5. Григорьев В. В. Исторический очерк русской школы. М., 1900.
6. Демков М. И. История русской педагогики. Ч. 1—3. 2-е изд. М., 1909; 3-е изд. М., 1913. Ч. 3: Новая русская педагогика (XIX в.).
7. Демков М. И. Русская педагогика в главнейших ее представителях. 2-е изд., испр. и сокр. М., 1915.
8. Историко-статистический очерк общего и специального образования в России. Спб., 1884.
9. История социальных учений. Ч. 4. М., 1974.
10. Каменев С. А. Церковь и просвещение в России. 3-е изд. М., 1930.
11. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд., пересмотр. и доп. Пг., 1915.
12. Князьков С. А., Сербов Н. И. Очерк истории народного образования в России до эпохи реформ Александра II / Под ред. С. В. Рождественского. М., 1910.
13. Колбасин Е. Литературные деятели прошлого времени. Спб., 1859.
14. Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. 2-е изд. М., 1953.
15. Лебедев Н. А. Исторический взгляд на учреждение училищ, школ, учебных заведений и ученых обществ... 2-е изд. Спб., 1875.
16. Лихачева Е. О. Материалы для истории женского образования в России (1086—1856). Ч. 3 (1828—1856). Спб., 1899.
17. Материалы для истории образования в России в царствование императора Александра I. Ч. II. Спб., 1866.
18. Медынский Е. Н. История русской педагогики: До Великой Октябрьской социалистической революции. 2-е изд., испр. и доп. М., 1938.
19. Милуков П. Очерки по истории русской культуры. Ч. II. Спб., 1897.
20. Муравьев М. Н. Опыты истории, словесности и нравоучения. Т. 1—2. М., 1810.
21. Неверов Я. Что нужно для народного образования в России? // Русский педагогический вестник. 1857. Т. 1. № 1—4. С. 412—444.
22. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР: XVIII — первая половина XIX в. М., 1973.
23. Петербургская губернская мужская гимназия. Публичный пансион. Спб., 1806.
24. Пятковский А. П. Из истории нашего литературного и общественного развития: Монографии и критические статьи: В 2 ч. 2-е изд., доп. Спб., 1889.
25. Родников В. История русской педагогики. Киев, 1914.
26. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения (1802—1902). Спб., 1902.
27. Рождественский С. В. Материалы для учебных реформ в России XVIII—XIX вв. Ч. ХСVI. Вып. 1. Спб., 1910.
28. Русские книги: С биографическими данными об авторах и переводчиках / Под ред. С. А. Венгерова. Вып. XXI. Спб., 1898.
29. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. 2-е изд. Спб., 1875. Т. 1.
30. Середонин С. М. Исторический обзор Комитета министров (1802—1902). Т. 1—2. Спб., 1902.
31. Смирнов В. З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX в. М., 1963.

32. *Степанов В.* Из истории воспитания в России в начале XIX столетия // Древняя и новая Россия. 1878. № 1.
33. *Сухомятов М. И.* Исследования и статьи по русской литературе и просвещению. Т. 1—2. Спб., 1889.
34. *Сушков Н. В.* Московский университетский благородный пансион... М., 1858.
35. *Тургенев Н. И.* Россия и русский. М., 1915.
36. *Уваров С. С.* О преподавании истории относительно к народному воспитанию. Спб., 1813.
37. *Угличанинова М. С.* Воспоминания воспитанницы Смольного монастыря сороковых годов. М., 1901.
38. *Филиппов Т.* О началах русского воспитания. Спб., 1890.

#### М. М. Сперанский

1. *Сперанский М. М.* Две записки: 1. Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще; 2. Об усовершенствовании общего народного воспитания // Материалы для истории учебных реформ в России XVIII—XIX вв., собранные С. В. Рождественским. Ч. ХСVI. Вып. 1. Спб., 1910. С. 372—379.
2. *Карамзин Н. М.* О древней и новой России // Современник. 1836. Т. V. С. 89 и след.
3. *Корф М. А.* Жизнь графа М. М. Сперанского. Спб., 1861.
4. *Медьницкий Е. Н.* История русской педагогики. 2-е изд. М., 1938. С. 118—119.
5. *Рождественский С. В.* Сословный вопрос в русских университетах первой четверти XIX в. // Журнал Министерства народного просвещения. 1907. Май (№ 5).
6. *Тургенев Н. И.* Россия и русские. М., 1915.

#### Н. М. Карамзин

1. *Карамзин Н. М.* Соч.: В 2 т. Л., 1984.
2. *Карамзин Н. М.* Полн. собр. соч. Изд. Смирдина. Спб., 1848. Т. 3.
3. *Белинский В. Г.* Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1948.
4. *Писатели-декабристы в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. I. М., 1980.*
- С. 173.
5. *Погодин М.* Николай Михайлович Карамзин: В 2 т. М., 1866.
6. *Тургенев Н. И.* Россия и русские. М., 1915. С. 339—344.

#### И. П. Пнин

1. *Пнин И. П.* Опыт о просвещении относительно к России. Спб., 1804.
2. *Пнин И. П.* Сочинения. М., 1934.
3. *Брусилов Н. П.* О Пнине и его сочинениях // Журнал российской словесности. 1805. № 10.
4. *Модзалевский Б. Л.* И. П. Пнин и его литературная деятельность // Древняя и новая Россия. 1878. Т. III.
5. *Модзалевский Б. Л.* Пнин И. П. // Русский биографический словарь. Спб., 1905. С. 135—139.
6. *Пятковский А. П.* Из истории нашего общественного и литературного развития. Спб., 1889. Т. II. С. 59—67, 109—116.

#### В. В. Попугаев

1. *Попугаев В. В.* О благоденствии народных обществ. Спб., 1807.
2. *Попугаев В. В.* О политическом просвещении вообще. Спб., 1804.
3. *Поэты-радищевцы: Иван Пнин, Василий Попугаев.* Л., 1952.
4. *Щипанов И. Я.* В. В. Попугаев // Русские просветители. М., 1966. Т. I.

#### И. И. Мартынов

1. *Мартынов И. И.* Речь, произнесенная в Императорской Российской академии 23 марта 1807 г. // Современник. 1856. Кн. 3. Т. 56. С. 37—38 и след.

2. *Мартынов И. И.* Сочинения и переводы, изданные Российской академией. Спб., 1813. Ч. VI. С. 200—217.
3. *Мартынов И. И.* Словарь родовых имен растений. Спб., 1826.
4. *Мартынов И. И.* Техно-ботанический словарь. Спб., 1820.
5. *Мартынов И. И.* Три ботаника. Спб., 1821.
6. Ж.-Ж. Руссо / Пер. И. И. Мартынова. Спб., 1801.
7. Дух, или Избранные мысли Ж.-Ж. Руссо / Пер. И. И. Мартынова. Спб., 1802.
8. *Греч Н. Ив. Ив.* Мартынов // Библиотека для чтения. Спб., 1834. Т. I. С. 129—130.
9. *Колбасин Е.* Литературные деятели прежнего времени: Мартынов, Курганов, Воейков. Спб., 1859.

#### И. Ф. Богданович

1. *Богданович И. Ф.* Грамматика российская. Вильно, 1809 (?).
2. *Богданович И. Ф.* О воспитании юношества. М., 1807.
3. *Богданович И. Ф.* Ода на Новый год: 1813. Харьков, 1813.
4. *Богданович И. Ф.* Письмо к издателю от сочинителя книги «О воспитании юношества» // Русский вестник. 1808. № 9.
5. *Богданович И. Ф.* Слово похвальное Иоанну Васильевичу IV. М., 1809.
6. Б. п. // Русский вестник. 1808. № 5. Ч. 2. С. 215—233.
7. *Михайловский Н. К.* // Русское богатство. 1895. № 4. С. 101 и след.
8. Русские книги: С биографическими данными об авторах и переводчиках / Под ред. С. А. Венгерова. Вып. XXI. Спб., 1898.

#### В. А. Жуковский

1. *Жуковский В. А.* Кто истинно добрый и счастливый человек // Полн. собр. соч.: В 12 т. Т. IX. Спб., 1902. С. 30—32.
2. *Жуковский В. А.* Наука // Полн. собр. соч. Т. XI. С. 15—18.
3. *Жуковский В. А.* План учения е. и. в. государя великого князя наследника цесаревича Александра Николаевича // Полн. собр. соч. Т. IX. С. 135—147.
4. *Жуковский В. А.* Проект плана учения // Полн. собр. соч. Т. X. С. 11 и след.
5. *Жуковский В. А.* Что такое воспитание? // Полн. собр. соч. Т. XI. С. 24—27.
6. *Жуковский В. А.* Училище бедных: О новой книге // Полн. собр. соч. Т. IX. С. 33—36.
7. Письма В. А. Жуковского... М., 1904. С. 45.
8. *Белинский В. Г.* Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. М., 1948.
9. *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч.: В 8 т. Т. VII. М., 1955.
10. *Красногородцев А. В.* Педагогические взгляды В. А. Жуковского (1852—1902): В память пятидесятилетия со дня смерти поэта. Спб., б.г.

#### А. П. Куницын

1. *Куницын А. П.* Наставления воспитанникам, читанные Александром Куницыным, адъюнкт-профессором нравственных наук. Спб., 1811.
2. *Куницын А. П.* Изображение взаимной связи государственных сведений. Спб., 1817.
3. *Куницын А. П.* Право естественное. Спб., 1818.
4. *Селезнев И.* Исторический очерк быв. Царскосельского, ныне Александровского лицея. Спб., 1861.
5. ЛГИА, ф. 11, оп. 1, д. 3727 (проф. А. П. Куницын).
6. А. С. Пушкин в воспоминаниях современников: В 2 т. Т. 1. М., 1985.
7. *Пушкин А. С.* Полн. собр. соч.: В 10 т. Т. 2. 2-е изд. М., 1956. С. 392.

#### П. И. Пестель

1. *Пестель П. И.* Русская правда // Избр. социально-политические и филос. произв. декабристов. М., 1951. Т. II.
2. Восстание декабристов: Документы. Т. VII. М., 1958.
3. *Гусаков Л. Т.* Декабрист П. И. Пестель о народном образовании // Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А. И. Герцена. Л., 1941. Т. 40.

4. Паина С. Б. Декабристы и просвещение // Советская педагогика. 1976. № 7. С. 120—126.

5. Паначин Ф. Г. Декабристы — педагоги-просветители // Преподавание истории в школе. 1981. № 6. С. 9—14.

#### П. Н. Енгальчев

1. Енгальчев П. Н. О физическом и нравственном воспитании. Спб., 1824.

2. Енгальчев П. Н. Простонародный лечебник. 3-е изд. Спб., 1808.

3. Енгальчев П. Н. Словарь добродетелей и пороков. Спб., 1828.

4. Енгальчев П. Н. Словарь физического и нравственного воспитания. Спб., 1827.

5. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 344.

#### Н. И. Лобачевский

1. Лобачевский Н. И. Научно-педагогическое наследие: Руководство Казанским университетом. Фрагменты. Письма. М., 1976.

2. Васильев А. В. Лобачевский. Спб., 1914.

3. Модзалевский Л. В. Материалы для биографии Н. И. Лобачевского. М.; Л., 1948.

#### А. А. Ширинский-Шихматов

1. Ширинский-Шихматов А. А. Завещание моим крестьянам. М., 1838.

2. Ширинский-Шихматов А. А. Краткое изложение некоторых полезных сведений о земном шаре. М., 1841.

3. Ширинский-Шихматов А. А. Напутствие благородному юноше. М., 1840.

4. Ширинский-Шихматов А. А. Письма о воспитании благородной девицы и об обращении ее в мире. М., 1901.

5. Жмакин В. И. Вступительный очерк о князе Ширинском-Шихматове // Ширинский-Шихматов А. А. Письма о воспитании... М., 1901. С. I—VIII.

6. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 344—349.

#### И. В. Киреевский

1. Киреевский И. В. Избр. статьи. М., 1984.

2. Киреевский И. В. Записка о направлении и методах первоначального образования народа в России // Киреевский И. В. Критика и эстетика. М., 1979. С. 383—392.

3. Т. Н. Грановский и его переписка. М., 1897. Т. 2. С. 415—416.

4. Котельников В. Вступительная статья // Киреевский И. В. Избр. статьи. М., 1984.

5. Чаадаев П. Я. Сочинения и письма. М., 1913. Т. I. С. 259 и след.

#### И. М. Ястребцов

1. Ястребцов И. М. Об умственном воспитании детского возраста. М., 1831.

2. Ястребцов И. М. Об органах души. М., 1832.

3. Ястребцов И. М. О системе наук, приличных в наше время детям... 2-е изд. М., 1833.

4. Ястребцов И. М. Исповедь. Спб., 1841.

5. Гугель Е. О. О системе наук...: Соч. д-ра И. М. Ястребцова // Педагогический журнал. 1933. Ч. 3. С. 313 и след.

6. Русский биографический словарь. Спб., 1913.

7. Струминский В. Я. О системе наук // Константинов Н. А., Струминский В. Я. Очерки по истории начального образования в России. М., 1953. С. 104.

8. Сухомлинов М. И. История Российской академии. Вып. VII. Спб., 1885. С. 467, 468.

9. Н. П.: (Разбор книги И. М. Ястребцова «О системе наук») // Московский телеграф. 1832. XVII. С. 65 и след. (Опубликовано в журнале «Московский телеграф». 1832. XII. С. 407—462).

10. Энциклопедический словарь. Изд. Брокгауза и Ефрона. Спб., 1904. Т. 82.

## Е. О. Гугель

1. *Гугель Е. О.* Книга для постепенных переводов с русского языка на немецкий. Спб., 1831, 1835, 1841, 1845.
2. *Гугель Е. О.* Метода Жакото, изложенная для родителей и наставников. Спб., 1834.
3. *Гугель Е. О.* Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка. Спб., 1833.
4. *Гугель Е. О.* Чтения для умственного развития малолетних детей. Спб., 1832, 1834, 1835, 1836, 1838, 1842, 1844, 1855.
5. *Гурьев П.* Очерк истории Гатчинского сиротского института. Спб., 1855.
6. *Гурьев П.* Воспоминания // Русский педагогический вестник. 1859. Т. VI. № 3, 4. С. 208—233.

## И. И. Давыдов

1. *Давыдов И. И.* Опыт общесравнительной грамматики русского языка: В 4 ч. Спб., 1852.
2. *Давыдов И. И.* Основания логики. М., 1821.
3. *Давыдов И. И.* О согласовании воспитания с развитием душевных способностей // Библиотека для чтения. 1834. Т. 6. № 10.
4. Биографический словарь профессоров императорского Московского университета. Ч. I. М., 1855. С. 275—286.
5. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 352—355.

## А. Г. Ободовский

1. *Ободовский А. Г.* Краткая всеобщая география: Для уездных училищ. Спб., 1849.
2. *Ободовский А. Г.* Математическая география. Спб., 1836; 3-е изд. Спб., 1843.
3. *Ободовский А. Г.* Обзорение земного глобуса. Спб., 1842; 3-е изд. Спб., 1855.
4. *Ободовский А. Г.* Речь, произнесенная ординарным профессором А. Ободовским на публичном акте в Главном педагогическом институте 20 января 1845 (по поводу 18-летней годовщины со дня смерти И. Г. Песталоцци). Спб., 1845.
5. *Ободовский А. Г.* Руководство к педагогике. Спб., 1835.
6. *Ободовский А. Г.* Руководство к дидактике. Спб., 1837.
7. *Ободовский А. Г.* Теория статистики в настоящем состоянии... Спб., 1854.
8. *Гурьев П. С.* Очерк истории Гатчинского сиротского института. Спб., 1854. С. 48—52.
9. *Казакова О. В.* Жизнь и педагогическая деятельность А. Г. Ободовского // Советская педагогика. 1946. № 8—9. С. 64—76.
10. *Месеняшин И.* У истоков педагогической журналистики // Народное образование. 1963. № 9.

## М. С. Лунин

1. *Лунин М. С.* Сочинения и письма: Труды Пушкинского Дома Академии наук. Пг., 1923.
2. *Семевский В. И.* Политические и общественные идеи декабристов. Спб., 1909.
3. *Эйдельман Н. Я.* Лунин. М., 1970.

## В. Г. Белинский

1. *Белинский В. Г.* Пед. соч. Спб., 1912.
2. *Белинский В. Г.* Избр. пед. соч. М.; Л., 1948.
3. *Белинский В. Г.* Полн. собр. соч.: В 8 т. М., 1953—1959.
4. *Волков Н. Л.* В. Г. Белинский как преподаватель Межевого института. М., 1903.
5. *Познанский Н. Ф.* В. Г. Белинский о воспитании. М., 1949.
6. *Протопопов М. А.* Белинский, его жизнь и литературная деятельность: Биографический очерк. 2-е изд. Спб., 1894.

7. *Феокистов И.* Свод мнений Белинского о детской литературе. Спб., 1884; 2-е изд., Спб., 1898.

8. *Шабалева М. Ф.* В. Г. Белинский как педагог // Ученые записки Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина, 1949. Т. 57.

#### А. И. Герцен

1. *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 21.

2. *Герцен А. И.* Избр. пед. высказывания. М., 1951.

3. *Герцен А. И.* О воспитании: Избр. пед. высказывания. М., 1948.

4. *Герцен А. И.* Полн. собр. соч. и писем / Под ред. М. К. Лемке. М.; Пг., 1923. Т. XXI.

5. *Герцен А. И.* Литературное наследство. Л., 1941. Т. 39—40.

6. *Зейлигер-Рубинштейн Е. И.* Педагогические взгляды А. И. Герцена. 2-е изд. М., 1962.

7. *Шабалева М. Ф.* А. И. Герцен и его педагогические идеи // Герцен А. И. О воспитании: Избр. пед. высказывания. М., 1948.

#### С. П. Шевырев

1. *Шевырев С. П.* Вступление в педагогию // Журнал Министерства народного просвещения. 1852. Кн. 1—2.

2. *Шевырев С. П.* История русской словесности, преимущественно древней. Ч. 1—4. М., 1846—1860.

3. *Шевырев С. П.* Об отношении семейного воспитания к государственному. М., 1842.

4. *Шевырев С. П.* О цели воспитания // Журнал Министерства народного просвещения. 1852. Кн. 2—3.

5. *Каттерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 349—350.

6. *Манн Ю. В.* Молодой Шевырев // Манн Ю. В. Русская философская эстетика. М., 1969.

#### В. Ф. Одоевский

1. *Одоевский В. Ф.* Избр. пед. соч. М., 1955. (Библиография: с. 359—361).

2. *Кубасов И. А.* Педагогические взгляды и труды князя В. Ф. Одоевского. Спб., 1904.

3. *Тарасов Д.* Выдающийся просветитель и педагог дореформенной России — В. Ф. Одоевский. М., 1963.

#### П. Г. Редкин

1. *Редкин П. Г.* Избр. пед. соч. М., 1958.

2. *Демков М. И.* История русской педагогики. М., 1909. Т. III. С. 321—333.

3. *Каттерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 402—405.

4. *Семенов Д. П. Г.* Редкин как педагог // Женское образование. 1891. № 5.

5. *Струминский В. Я. П. Г.* Редкин — русский педагог второй половины XIX в. // Редкин П. Г. Избр. пед. соч. М., 1958. С. 7—60.

6. *Шимановский М. В. П. Г.* Редкин: Биографический очерк. Одесса, 1891.

#### А. Ф. Афтонасьев

1. *Афтонасьев А. Ф.* Мысли о воспитании. Спб., 1846.

2. *Афтонасьев А. Ф.* Повести и рассказы для детей. Спб., 1845.

3. *Афтонасьев А. Ф.* Разговоры с детьми о естественной истории. Ч. 1. Вып. 1. Спб., 1841.

4. Отечественные записки. 1846. Т. 45. Отд. VI. С. 31. (Рец. на кн.: Афтонасьев А. Ф. Мысли о воспитании.)

5. Отечественные записки. 1841. Отд. VII. С. 63. (Рец. на кн.: Афтонасьев А. Ф. Разговоры с детьми о естественной истории.)

## Н. П. Огарев

1. *Огарев Н. П.* Избр. социально-политические и философ. произвед.: В 2 т. М., 1952—1956.
2. *Зейлигер-Рубинштейн Е. И.* Н. П. Огарев о воспитании и народном образовании. М., 1966.
3. *Тихомиров Д. П.* Материалы для биографического указателя произведений Н. П. Огарева и литературы о нем. Спб., 1908.

## П. С. Гурьев

1. *Гурьев П. С.* Арифметические листки. Спб., 1832.
2. *Гурьев П. С.* Мысли о воспитании // *Русский педагогический вестник*. 1857. № 1—2.
3. *Гурьев П. С.* Очерк истории Гатчинского сиротского института. Спб., 1854.
4. *Гурьев П. С.* Практическая арифметика. Спб., 1861.
5. *Гурьев П. С.* Руководство к преподаванию арифметики малолетним детям. Ч. 1—2. Спб., 1839—1842.
6. *Водовозов В.* // *Отечественные записки*. 1870. № 3. Т. СІХХХІХ. С. 30—31.
7. *Ланков А. В.* К истории развития передовых идей в русской методике математики. М., 1951.
8. *Латышев В.* // *Педагогический сборник*. 1878. № 7. С. 730—772.
9. *Прудников В. Е.* П. С. Гурьев // *Русские педагоги-математики XVIII—XIX вв.* М., 1956. С. 415—439.

## Т. Н. Грановский

1. *Грановский Т. Н.* Соч. 4-е изд. М., 1900.
2. *Грановский Т. Н.* Лекции по истории позднего средневековья. М., 1971.
3. *Грановский Т. Н.* Сборник статей. М., 1970.
4. *Ветринский (В. Е. Чешихин) Т. Н.* Грановский и его время. 2-е изд. Спб., 1905.
5. *Герцен А. И.* Избр. филос. произв. М., 1848. Т. 2.
6. *Станкевич А.* Биографический очерк о Т. Н. Грановском // *Т. Н. Грановский и его переписка*. Т. I. М., 1897.

## Н. И. Пирогов

1. *Ленин В. И.* Полн. собр. соч. Т. 22. С. 385; Т. 34. С. 97.
2. *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1953.
3. *Пирогов Н. И.* Избр. пед. соч. М., 1985. (Библиография: с. 489 и след.)\*.

## Н. А. Добролюбов

1. *Добролюбов Н. А.* Полн. собр. соч.: В 9 т. Спб., 1912—1913.
2. *Добролюбов Н. А.* Избр. пед. произв. М., 1952.
3. *Добролюбов Н. А.* Избр. пед. соч. М., 1986.
4. *Жданов В. В.* Николай Александрович Добролюбов (1836—1861). 2-е изд. М., 1955.
5. *Каптерев П. Ф.* Общий характер педагогических статей Н. А. Добролюбова: (Вступительный очерк) // *Добролюбов Н. А.* Полн. собр. соч. Спб., 1912. Т. I. С. 1—19.

\* В серии «Педагогическая библиотека» (изд-во «Педагогика») имеются достаточно полные библиографические указатели, поэтому нет необходимости повторять их здесь. — П. Л.



**А. С. Хомяков**

1. *Хомяков А. С.* Полн. собр. соч. 4-е изд. М., 1911. Т. 1.
2. *Завитневич В. З.* А. С. Хомяков. Киев, 1902.
3. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. С. 366—372.
4. *Кошелев А. И.* Записки. Берлин, 1884. С. 14, 55, 68, 70—73 и след.

**М. И. (Л.) Михайлов**

1. *Михайлов М.* Женщины. Их воспитание и значение... Спб., 1903.
2. *Михайлов М. И.* Соч.: В 3 т. М., 1958.
3. Утопический социализм в России. М., 1985. С. 296—309.
4. *Фатеев П. С.* Михаил Михайлов — революционер, писатель, публицист. М., 1969.

## Указатель имен

- Аврелий М. 102, 522  
Аксаков И. С. 528  
Аксаков К. С. 528  
Аксаков С. Т. 282  
Александр I 8, 10, 12, 46, 47, 55, 63, 64, 69, 177, 518, 524, 525, 544  
Александр II 115, 523, 544  
Алексей Михайлович 205, 343, 528  
Алешинцев И. 519, 544  
Анакреон 99  
Андреев В. 544  
Аракчеев А. А. 47  
Аретино П. 284, 533  
Аристотель 433, 434, 447, 541  
Афтонасьев А. Ф. 394, 549
- Базедов И. Б. 321, 342, 429, 540  
Байрон Д. Н. Г. 285  
Бакунин М. А. 533  
Баратынский Е. А. 116, 198  
Безинский В. Г. 6, 21—23, 25, 54, 114, 116, 282—283, 289, 303, 311, 337, 404, 426, 464, 466, 529, 533, 534, 545, 546, 548, 549  
Белл А. 258, 531  
Беранже П. Ж. 330  
Бернулли Я. 358, 537  
Бестужев А. Ф. 74, 83, 520  
Бетховен Л. ван 300  
Бишинг А. Ф. 63, 520  
Богданович И. Ф. (Иван Федорович) 17, 18, 24, 100—101, 522, 546  
Богданович И. Ф. (Ипполит Федорович) 100  
Богданович М. И. 100  
Бомар 63, 520  
Борис Годунов 56  
Боткин В. П. 311, 533, 534  
Браубах В. 372, 373, 376, 537, 538  
Брукгауз Ф. А. 547  
Брусиллов Н. П. 545  
Брут 430  
Брюллов К. П. 116  
Бунин А. И. 114  
Буняковский В. Я. 352, 537  
Бурцев И. Г. 11  
Буташев-Петрашевский М. В. (см. *Петрашевский М. В.*)
- Бэкон Ф. 174, 319, 422, 428, 526  
Бюффон Ж. Л. Л. 62, 109, 520
- Валуев Д. А. 372, 537  
Васильев А. В. 547  
Вашингтон Дж. 326  
Венгерос С. А. 101, 544, 545  
Веневитинов Д. В. 536  
Венецианов А. Г. 280  
Виельгорский М. Ю. 359  
Виллар 351, 537  
Вильгельм Оранский 430, 540  
Вильям 351, 354, 537  
Висковатый 359  
Вобан 504  
Водовозов В. 550  
Волков Н. Л. 548  
Вольке 342, 536  
Вольтер 61, 478  
Вольф Х. 357, 358, 537  
Вяземский П. А. 222, 528, 543  
Гааг Л. 310  
Галль Ф. Й. 69, 520  
Гаузер К. 323  
Гаусс К. Ф. 171  
Гебель И.-П. 301, 533  
Гегель Г. В. Ф. 197, 294, 372, 533, 537  
Гекер И. Ю. 429, 540  
Гель 358, 537  
Гельвеций К. А. 176, 526  
Генрих IV 301  
Гермоген 95, 521  
Геродот 99  
Герц 300  
Герцен А. А. 535  
Герцен А. И. 6, 21—23, 116, 310—314, 403—405, 426, 464, 465, 513, 534, 535, 549  
Герцен Н. А. 535  
Гёте И. В. 285, 316, 317, 336  
Гиббон Э. 15, 97, 521  
Гизо Ф. 202, 340, 528  
Глинка Ф. П. 11  
Гоббс Т. 176, 526  
Гоголь Н. В. 22, 479  
Голицын А. Н. 6, 10, 99, 521  
Гольбах П. А. 15

Гомер 99, 300, 317  
Готье Т. 258  
Гофман Э. Т. А. 283, 285, 307, 308, 309, 533  
Грановский Т. Н. 20, 25, 311, 404, 426—427, 528, 534, 540, 547, 550  
Греч Н. 546  
Грибоедов А. С. 286, 346, 533, 534  
Григорьев В. В. 544  
Гугель Е. О. 222, 246—248, 258, 346—348, 359, 421, 423, 530, 540, 547, 548  
Гурьев П. С. 247, 248, 258, 420—421, 530, 540, 548, 550  
Гусаков Л. Т. 546  
Гюго В. 285, 329, 330, 535  
Гюго Ш. 535

Давыдов Д. В. 346  
Давыдов И. И. 250—251, 530, 548  
Д'Аламбер Ж. Л. 358, 537  
Девн 504  
Декарт Р. 174, 526  
Денис Давыдов (см. *Давыдов Д. В.*)  
Демков М. И. 544, 549  
Державин Г. Р. 98, 174, 469, 526  
Деций П. М. 95, 521  
Дидро Д. 317  
Дистервег А. 372, 373, 428, 537, 538  
Дмитриев И. И. 222  
Добролюбов Н. А. 22, 23, 312, 437, 464—466, 473, 483, 514, 542—543, 550  
Дымман Е. А. 486—498, 542—543  
Дюкло Ш.-П. 176, 526

Евклид 69  
Еврипид 317  
Екатерина II 8, 10, 64, 65, 92, 177, 200, 207, 208  
Елизавета Петровна 64  
Енгальчев П. Н. 162, 525, 526, 547  
Ефрон И. А. 547

Жакото Ж. Ж. 408, 537  
Жанлис 111, 302, 522  
Жданов В. В. 550  
Жирар Ж. Б. 351, 353, 355—359, 537  
Жмакин В. И. 547  
Жоффруа Сент-Илер Э. 433, 541  
Жуковский А. Г. 114  
Жуковский В. А. 15, 24, 114—116, 198, 301, 315, 523, 533, 546

Завадовский П. В. 8, 518  
Завитневич В. З. 551  
Загоскин М. Н. 317  
Зевксис 317

Зедергольм К. А. 471, 476, 542  
Зейлигер-Рубинштейн Е. И. 549, 550  
Зороастр 102, 522

Иван IV Грозный 56  
Иванов И. А. 280  
Изелин 342, 536  
Измайлов В. В. 14  
Илличевский А. Д. 140, 145  
Иоанн III 302  
Иосиф II 92  
Истомирн К. 281

Кабанис П. Ж. Ж. 69, 520  
Казакова О. В. 548  
Каменев С. А. 544  
Кампе И. Г. 342, 536  
Кант И. 21, 394, 536  
Капнист В. В. 103  
Каптерев П. Ф. 544, 547—551  
Каразин В. Н. 13  
Карамзин Н. М. 14—16, 24, 53—56, 115, 308, 519—520, 533, 545  
Катон 95, 430  
Кегорн 504  
Кир II Великий 89, 521  
Киреевский И. В. 21, 24, 25, 116, 197—199, 528, 529, 534, 536, 543, 547  
Кирша Данилов 301, 533  
Книге А. Ф. 176, 526  
Князьков С. А. 544  
Колбасин Е. 522, 544, 546  
Кольцов А. В. 116  
Комаров М. 520  
Кондорсе Ж. А. Н. 220, 529  
Константин Павлович 275  
Константинов Н. А. 544, 547  
Конт О. 372, 537  
Конфуций 102, 522  
Корнель П. 301  
Корреджо А. 96  
Корф М. А. 519, 545  
Котельников В. 547  
Коцебу А. Ф. Ф. 62, 520  
Кочубей В. П. 519  
Кошанский Н. Ф. 13  
Кошелев А. И. 551  
Красногородцев А. В. 546  
Краузе К. К. Ф. 351, 359, 537  
Кромвель О. 530, 540  
Крылов И. А. 18, 301  
Кряжев В. С. 436  
Кубасов И. А. 549  
Кунцицын А. П. 140—141, 524, 546  
Купер Д. Ф. 307  
Курций 315, 534  
Кювье Ж. 352, 433, 541  
Кюхельбекер В. К. 11, 346

- Лавуазье А. Л. 504  
 Лагранж Ж. Л. 510  
 Ламбрускини Р. 351, 537  
 Ламенне Ф. Р. 535  
 Ланкастер Дж. 179, 258, 531  
 Ланков А. В. 550  
 Ларошфуко Ф. 176, 526  
 Латышев В. 550  
 Лафатер И. К. 69, 520  
 Лафонтен Ж. де 69  
 Лебедев Н. А. 544  
 Лейбниц Г. В. 353, 537  
 Ленин В. И. 6, 12, 312, 314, 437, 544, 549, 550  
 Лессинг Г. Э. 220, 529  
 Ливий Т. 530, 541  
 Линней К. 109, 522  
 Лихачева Е. О. 544  
 Лобачевский Н. И. 170—172, 250, 526, 535, 547  
 Локк Дж. 101, 103, 258, 342, 422  
 Ломоносов М. В. 54, 312  
 Лунин М. С. 275—276, 531, 548  
 Людовик XIV 301  
 Людовик XV 430  
 Людовик XVI 430
- Мабли Г. Б. 173, 526  
 Магницкий М. Л. 6, 170  
 Малиновский В. Ф. 523  
 Манн Ю. В. 549  
 Мария Федоровна 17, 18, 27  
 Мартынов И. И. 15, 24, 74, 98, 99, 521—523, 545, 546  
 Маршак С. Я. 370  
 Медынский Е. Н. 544, 545  
 Мелас М.-Ф.-Б. 296, 533  
 Мерзляков А. Ф. 115  
 Месеняшин И. 548  
 Миллер-Красовский Н. А. 486, 487, 543  
 Миллюков П. 544  
 Минин К. 80, 205  
 Михайлов М. И. (Л.) 19, 513—514, 543, 551  
 Михайловский Н. К. 546  
 Модзалевский Б. Л. 545  
 Модзалевский Л. В. 547  
 Монтень М. де 163, 428  
 Моцарт В. А. 300  
 Муравьев А. М. 13  
 Муравьев М. Н. 13, 544  
 Муравьев Н. М. 11, 13, 55  
 Мусин-Пушкин М. Н. 170, 171, 539
- Навиль 351, 537  
 Наполеон I Бонапарт 280, 295, 322  
 Неверов Я. 544  
 Неволин К. А. 339, 536
- Неккер де Сосюр А. А. 351, 537  
 Некрасов Н. А. 543  
 Николой Ф. 321, 429, 540  
 Николой I 12, 47, 55, 276, 528, 532, 536, 539, 540  
 Нимейер А. Г. 259, 339, 340, 341, 531  
 Новиков Н. И. 7, 53, 61, 162, 519, 533, 534  
 Новосильцев Н. Н. 519  
 Норов А. С. 540  
 Ньютон И. 109, 504, 510, 511
- Ободовский А. Г. 247, 258—259, 421, 530, 531, 536  
 Огарев Н. П. 6, 21—23, 310—313, 403—405, 426, 513, 534, 538—539, 550  
 Огарева (Тучкова) Н. А. 312  
 Одолевский В. Ф. 16, 25, 222, 247, 346—348, 403, 404, 533, 536, 537, 549  
 Озерецковский Н. Я. 9  
 Остроградский М. В. 171  
 Оуэн Р. 405
- Павел I 8, 54  
 Паина С. Б. 547  
 Паначин Ф. Г. 547  
 Песталоцци И. Г. 14, 122, 246, 248, 258, 259, 321, 340, 341, 350, 355, 357, 429, 434, 537  
 Пестель И. Б. 158  
 Пестель П. И. 11, 158—160, 275, 310, 525, 546  
 Петр I 27, 48, 64, 69, 92, 177, 198, 200, 205, 207, 301, 302, 343, 501, 518, 519  
 Петрашевский М. В. 13  
 Петров А. А. 533  
 Пирогов Н. И. 20, 25, 26, 436—438, 443, 466—468, 484, 541, 542, 550  
 Писарев Д. И. 466  
 Плавильщиков В. А. 280  
 Платон 447  
 Плещеева Н. 523  
 Плутарх 321, 322, 534  
 Пнин И. П. 15, 74—75, 87, 520, 521, 545  
 Погодин М. 529, 545  
 Погосский 413  
 Пожарский Д. М. 205  
 Познанский Н. Ф. 548  
 Полевой Н. А. 222, 528  
 Попугаев В. В. 15, 86—88, 521, 545  
 Прокситель 317  
 Прокопович-Антонский А. А. 115, 250, 523  
 Протопопов М. А. 548  
 Прудников В. Е. 550  
 Прудон П. Ж. 21  
 Пушкин А. С. 5, 17, 18, 55, 114, 140, 198, 285, 301, 317, 346, 403, 464, 469, 533, 546  
 Пушкин И. И. 12, 140  
 Пыпин А. Н. 525

- Пятковский А. П. 544, 545  
 Рабле Ф. 319, 535  
 Радищев А. Н. 7, 11, 15, 74, 86, 88, 140, 312, 520, 521, 524  
 Разумовский А. К. 524, 525  
 Расин Ж. 301  
 Ратикий (Ратке) В. 428, 540  
 Рафаэль Санти 96  
 Редкин П. Г. 25, 372—373, 537—538  
 Репнин Н. В. 74  
 Решетников А. Г. 73  
 Родников В. 544  
 Рождественский С. В. 19, 519, 544, 545  
 Розен А. Е. 55, 519  
 Роллен Ш. 430, 540  
 Рохов Ф. Э. 342, 536  
 Рулье К. Ф. 319, 535  
 Румовский С. Я. 9  
 Рунич Д. П. 6  
 Руссо Ж.-Ж. 14, 22, 63, 101, 129, 311, 327, 342, 399, 403, 429, 523, 536, 543  
 Рылеев К. Ф. 403
- Савиных Ф. К. 202, 504, 528  
 Санд Ж. 535  
 Сасси А. 122, 125, 523  
 Севинье М. 111, 522  
 Сегюр Ф. А. 315, 534  
 Селезнев И. 546  
 Семевский В. И. 548  
 Семенов Д. 549  
 Сен-Симон К. А. 21  
 Сербов Н. И. 544  
 Середонин С. М. 544  
 Симеон Полоцкий 520  
 Смирдин А. Ф. 520  
 Скотт В. 285, 307, 317  
 Смирнов В. З. 544  
 Снегирев М. М. 251, 530  
 Солон 430  
 Сократ 95, 456  
 Софокл 99, 317, 433, 526  
 Сперанский М. М. 13, 46, 47, 55, 98, 519, 523, 545  
 Спиноза Б. 536  
 Сталь А. Л. Ж. де 486, 542  
 Станкевич А. 550  
 Стефани Г. 351, 359, 537  
 Стоюнин В. 545  
 Строганов П. А. 519  
 Строганов С. Г. 528  
 Струминский В. Я. 529, 544, 547, 549  
 Сухомлинов М. И. 545, 547  
 Сушков Н. В. 545  
 Цевола Г. М. 315, 534
- Талейран Ш. М. 487, 488, 543  
 Тальберг З. 300
- Тарасов Д. 549  
 Тацит 97  
 Тильо В. 538  
 Тимм В. Ф. 425  
 Тихомиров Д. П. 550  
 Тербенев И. И. 280  
 Толстой Л. Н. 466  
 Толстой Ф. Н. 11  
 Трубецкой С. П. 11  
 Тургенев А. И. 115, 198  
 Тургенев И. С. 534  
 Тургенев Н. И. 47, 55, 115, 545  
 Тьерри О. 202, 203, 528
- Уваров С. С. 6, 12, 13, 25, 336, 427, 530, 532, 536, 545  
 Угличанинова М. С. 545  
 Ушинский К. Д. 247, 249, 372, 530
- Фабий М. 95, 521  
 Федор Иоаннович 56  
 Федр 134  
 Фейербах Л. 404  
 Фенелон Ф. 398, 538  
 Феоктистов И. 549  
 Филиппов Т. 545  
 Фихте И. Г. 21, 536  
 Франклин В. 530, 540  
 Фукидид 430, 541  
 Фурье Ш. 21, 408, 539
- Хомяков А. С. 21, 24, 198, 499—500, 528, 543, 551
- Чаадаев П. Я. 282, 534, 547  
 Чарторыйский А. 519  
 Черни К. 300  
 Чернышевский Н. Г. 312, 437, 464, 465, 513, 514, 534  
 Чичерин Б. Н. 534
- Шабалева М. Ф. 549  
 Шатобриан Ф. Р. 330, 535  
 Шевченко Т. Г. 116  
 Шевырев С. П. 336—337, 529, 532, 536, 540, 543, 549  
 Шекспир У. 285, 295, 300, 316, 433  
 Шелгунов Н. В. 513, 543  
 Шеллинг Ф. В. 21, 197, 223, 536  
 Шиллер Ф. 285, 316—318, 403, 534  
 Шимановский М. В. 549  
 Ширинский-Шихматов А. А. 14, 18, 19, 190, 527, 547  
 Ширинский-Шихматов П. А. 539  
 Шишков А. С. 10, 12, 54, 519, 527

Шлёцер А. Л. 431, 541  
Шопен Ф. 300  
Штейнмейер 358, 537  
Штрайх С. Я. 531

Щипанов И. Я. 545

Эдип 175  
Эзоп К. 99  
Эйдельман Н. Я. 548

Эйлер Л. 357, 359, 537  
Эсхил 317

Язвинский А. А. 215, 216, 529  
Языков Н. М. 346  
Яковлев И. А. 310  
Якушкин И. Д. 12  
Янкович де Мириево Ф. И. 8, 9  
Ястребцов И. И. 529  
Ястребцов И. М. 16, 25, 221—223, 529, 547

## Содержание

- 5 К читателям
- 7 Школа и педагогическая мысль России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.)
- 27 Манифест об учреждении министерств, и в их числе Министерства народного просвещения (отрывки)
- Из Указа Правительствующему сенату «Об устройстве народных училищ»
- 28 Предварительные правила народного просвещения (в сокращении)
- 31 Устав учебных заведений, подведомых университетам (в сокращении)
- 46 Михаил Михайлович Сперанский
- 47 Предварительные рассуждения о просвещении в России вообще
- 49 Об усовершенствовании общего народного воспитания
- 53 Николай Михайлович Карамзин
- 56 Странность
- 59 О любви к Отечеству и народной гордости
- 61 О книжной торговле. И о любви к чтению в России
- 63 О новом образовании народного просвещения в России
- 65 О верном способе иметь в России довольно учителей
- 68 Чувствительный и холодный
- 70 О публичном преподавании наук в Московском университете
- 71 (Язык и словесность — главные способы народного просвещения) (отрывки)
- 74 Иван Петрович Пнин
- 75 Опыт о просвещении относительно к России
- 86 Василий Васильевич Попугаев
- 88 О просвещении народном и оного следствиях (в сокращении)
- 89 О политическом просвещении вообще (в сокращении)
- 97 Заключение о преподавании в общественном воспитании других отраслей наук (отрывок)
- 98 Иван Иванович Мартынов
- 99 (О влиянии языка на нравы) (отрывок)
- 100 Иван Федорович Богданович
- 101 О воспитании юношества (в сокращении)
- 114 Василий Андреевич Жуковский
- 116 О новой книге (в сокращении)
- 120 План учения (в сокращении)
- 127 Что такое воспитание? (в сокращении)
- 130 Постановление о Царскомсельском лицее (в сокращении)
- 139 О частных пансионах
- 140 Александр Петрович Куницын
- 141 Наставления воспитанникам (в сокращении)
- 146 Изображение взаимной связи государственных сведений (отрывок)
- Из книги «Право естественное»
- 147 Намерение вновь заводить частного училища для воспитания благородных детей (в сокращении)
- 153 Из Устава «Союза благоденствия»
- 158 Павел Иванович Пестель
- 160 Из «Русской правды»
- 162 Парфений Николаевич Енгальчев
- О физическом и нравственном воспитании (отрывки)
- 165 Словарь физического и нравственного воспитания (отрывки)
- 170 Николай Иванович Лобачевский
- 172 Из речи «О важнейших предметах воспитания»
- 177 Об Уставе гимназий и училищ уездных и приходских
- 190 Алексей Александрович Ширинский-Шихматов
- Письма о воспитании благородной девицы и об обращении ее в мире (в сокращении)

- 197 *Иван Васильевич Киреевский*
- 200 Девятнадцатый век
- 209 Записка о направлении и методах первоначального образования народа в России
- 217 Обозрение современного состояния литературы (отрывки)
- 221 *Иван Максимович Ястремцов*
- 223 О системе наук, приличных в наше время детям... (в сокращении)
- 246 *Егор Осипович Гугель*
- 248 Из рецензии на книгу Петра Гурьева «Арифметические листки...»
- 249 К читателям «Педагогического журнала»  
— Руководство к умственным упражнениям при преподавании отечественного языка (в трех курсах) (из «Предисловия»)
- 250 *Иван Иванович Давыдов*
- 251 О согласовании воспитания с развитием душевных способностей
- 257 *Положение об учебных округах Министерства народного просвещения* (отрывки)
- 258 *Александр Григорьевич Ободовский*
- 259 Руководство к педагогике, или науке воспитания (отрывки)
- 269 Руководство к дидактике, или науке преподавания (отрывки)
- 275 *Михаил Сергеевич Лунин*
- 276 (Об одновременном развитии православия, самодержавия и народности). Письмо из Сибири (отрывок)
- 277 *Положение о реальных классах при учебных заведениях Министерства народного просвещения*
- 278 Из Указа Правительствующему сенату «Положение о третьей гимназии в Москве»
- 279 Из доклада «Об учреждении при Главном педагогическом институте кафедры педагогики»
- 282 *Виссарион Григорьевич Белинский*
- 283 О воспитании детей вообще и о детской книге
- 310 *Александр Иванович Герцен*
- 314 Юность
- 319 Публичные чтения г-на профессора Рудье (в сокращении)
- 321 Владимир Бельтов (отрывок из романа «Кто виноват?»)
- 329 Из письма к сыну
- 330 Из письма к жене
- 331 Разговор с детьми
- 336 *Степан Петрович Шевырев*
- 338 Об отношении семейного воспитания к государственному (отрывки)
- 346 *Владимир Федорович Одоевский*
- 348 Опыт о педагогических способах при первоначальном образовании детей
- 361 Разговоры с детьми (глава из «Руководства для гувернанток»)
- 369 Советы учителям приходских училищ (в сокращении)
- 372 *Петр Григорьевич Редкин*
- 373 На чем должна основываться наука воспитания
- 385 Как учителю вести себя с учениками
- 390 Содействие учеников учителю
- 394 *Алексей Федорович Афтонасьев*  
— Мысли о воспитании (в сокращении)
- 403 *Николай Платонович Огарев*
- 405 (Народная политехническая школа)
- 411 Народные земледельческие училища
- 414 Из доклада «О прекращении в некоторых гимназиях преподавания греческого языка и замене сего предмета курсом наук естественных»
- 416 *Правила для литературных бесед в гимназиях Санкт-Петербургского учебного округа*
- 420 *Петр Семенович Гурьев*
- 421 Очерк истории императорского Гатчинского сиротского института (отрывки)
- 426 *Тимофей Николаевич Грановский*
- 427 Ослабление классического преподавания в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены (в сокращении)
- 436 *Николай Иванович Пирогов*
- 438 Вопросы жизни
- 451 О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий
- 457 Основные начала правил о проступках и наказаниях учеников Киевского учебного округа (в сокращении)
- 464 *Николай Александрович Добролюбов*
- 466 О значении авторитета в воспитании
- 486 Новый кодекс русской практической мудрости
- 499 *Алексей Степанович Хомяков*
- 500 Об общественном воспитании в России (в сокращении)



- 513 *Михаил Илларионович (Ларионович) Михайлов*  
514 Женщины, их воспитание и значение в семье и обществе (отрывки)

- 517 Комментарии  
544 Литература  
552 Указатель имен

Научное издание

**Антология педагогической мысли  
России первой половины XIX в.**

Составитель

**Петр Александрович Лебедев**

Зав. редакцией  
**Ю. В. Василькова**

Редактор  
**Г. С. Громова**

Художник  
**Б. А. Валит**

Художественный редактор  
**Е. В. Гаврилин**

Технические редакторы  
**О. В. Недосекина, Т. Е. Морозова**

Корректоры  
**В. С. Антонова,  
В. Н. Рейбекель**

ИБ № 1146

Сдано в набор 03.03.87. Подписано в печать 19.11.87.  
Формат 60×90<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.  
Гарнитура тип таймс. Усл. печ. л. 35,0. Уч.-изд. л. 42,74.  
Усл. кр.-отт. 70,75. Тираж 21 000 экз. Зак. № 997.  
Цена 3 р. 10 к.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук  
СССР и Государственного комитета СССР по делам  
издательства, полиграфии и книжной торговли  
107847, Москва, Лефортовский пер., 8

Ордена Трудового Красного Знамени Калининский  
полиграфический комбинат Союзполиграфпрома  
при Государственном комитете СССР по делам издательства,  
полиграфии и книжной торговли, г. Калинин, пр. Ленина, 5.

**А**  
**ПМ** **Вышли**  
**в свет**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Древней Руси**  
**и Русского государства**  
**XIV—XVII вв.**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**России XVIII в.**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Белорусской ССР**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Узбекской ССР**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Грузинской ССР**

**А**  
**ПМ** **Готовятся**  
**к изданию**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Киргизской ССР**

**Антология**  
**педагогической мысли**  
**Украинской ССР**

